

VO6 - N.11 - NOVEMBRO 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.11 (nov. 2024) - São Paulo: Educar Rede, 2024.

761p: 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. Epicuro. 3 Bentham, Edward, 1707 -1776 .
4. Mill, John Stuart, 1806 – 1873. 5. Hume, David , 1711 – 1776. 6. Alfabetização
7. Indígenas da América do Sul – Brasil. 8. Jogos educativos . 9. Educação infantil
10. Crianças autistas . 11. Aprendizagem . 12. Psicologia educacional
13. Planejamento educacional, 14. Autoestima em crianças . 15 Crianças devolvi mento
16. Neurociências . 17. Educação e Estado – Brasil
18. Brasil .(Lei de diretrizes de bases na educação nacional) (1996))
19. Música na educação . 20. Feminismo. 21. Igualdade de gênero .
22. Distúrbios de aprendizagem. 23. Ansiedade. 24. Leitura para estudantes .
25. Brincadeiras . 26. Educação inclusiva . 27. Migração . 28. Relações etnias
29. Didática. 30 . Educação infantil – finalidade e objetivos 31. Educação inclusiva .
32. Professores e alunos 33. Prática pedagógica. 34. Relação escola – família.
35. Participação da família. 36. Espaço físico na escola. 37. Ensino – metodologia.
38. Assédio nas escolas. 39. Violência na escola – Brasil .
- 40 Ambiente escolar – avaliação – Brasil . 41. Avaliação educacional.
42. Filosofia – estudo e ensino. 43. Igualdade na educação.
44. Brasil – condições sociais. 45. Brinquedos . 46. Brinquedos – confecção.
47. Tecnologia educacional. 48. Psicologia infantil. 49. Crianças – formação
50. Arte na educação.

CDD 370

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

EDITORIAL

Educação: Um Território em Construção

Neste mês, a Revista Territórios convida seus leitores a adentrarem o vasto e dinâmico universo da educação. Mais do que um direito fundamental, a educação é o alicerce que constrói sociedades mais justas, equitativas e preparadas para os desafios do futuro.

Em novembro, destacamos a educação como um território em constante transformação, onde tradições se encontram com inovações e onde cada experiência de aprendizado amplia horizontes. Num mundo marcado por mudanças rápidas e complexas, a educação não se limita às salas de aula; ela está nos encontros culturais, no acesso à informação, no diálogo entre gerações e na busca incessante pelo conhecimento.

Nesta edição, exploramos temas que vão desde a importância da primeira infância – etapa crucial para o desenvolvimento integral – até as novas tecnologias que estão redesenhando o modo como ensinamos e aprendemos. Também discutimos os desafios enfrentados por educadores e gestores em tempos de desigualdade social, bem como iniciativas que estão revolucionando práticas pedagógicas e criando espaços mais inclusivos.

A educação é, sem dúvida, um território compartilhado, no qual cada cidadão é convidado a ser protagonista. Não importa a etapa da vida em que nos encontramos, sempre há algo a aprender e a ensinar. É com esse espírito que a Revista Territórios busca inspirar, informar e provocar reflexões, acreditando que, ao valorizar a educação, construímos não apenas saberes, mas também possibilidades infinitas de transformação social.

Acompanhe nossas páginas e participe deste diálogo, porque, como dizia Paulo Freire, “educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Que esta edição seja um convite à coragem de imaginar, lutar e construir um futuro em que o conhecimento seja um caminho para todos.

Boa leitura!

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.11 (novembro/2024) - SP
ISSN 2965-9299 (Digital)
ISSN 2596-3309 (CD-ROM)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>
Rua João Burjakian, 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

**10 PRAZER E DOR NA EDUCAÇÃO:
PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS DE EPICURO,
BENTHAM, MILL E HUME SOBRE
MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM**

ABIGAIL VIEIRA SOUSA

**19 PROJETO JOGO DA ONÇA: A
DIVERSIDADE EM UMA PERSPECTIVA DO
CULTURA INDÍGENA, JOGO DA ONÇA E
OUTRAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

AGATHA MELISSA LUZ DE OLIVEIRA

**26 A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA
COM CRIANÇAS COM O TEA**

AIDER ANDRADE BICALHO

**35 O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DA
NARRAÇÃO HISTÓRICA**

ALESSANDRA DA SILVA JANUARIO

**45 O DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA
ARTE**

AMANDA BORDIGNON DOS SANTOS

**54 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO:
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO
BASEADO EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

ANA CAROLINA GRACIOLLI

**62 A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA
INFANTIL**

ANAILZA LIMA ALENCAR

**72 A RECUSA DA FAMÍLIA NA
DESCOBERTA DO LAUDO DA CRIANÇA
PORTADORA DE DEFICIÊNCIA**

ANDRÉA GOMES MALTA DOS SANTOS

**82 NEUROCIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO: EM
PROL DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

ANDRESA DOBLADO FERRACIOLI

**90 APROVAÇÃO AUTOMÁTICA E POLÍTICA
EDUCACIONAL PAULISTANA: UMA
EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E
ANTIAUTORITARISMO**

ANTONIO SILVA DE BRITO

**98 A MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

BRUNA TEZONI DA SILVA

**105 FEMINISMO: DA ESCOLA PARA A
SOCIEDADE, ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS E EM
BUSCA DE IGUALDADE DE GÊNERO**

CIRLENE SANTOS DA SILVA COSTA

**114 DIVERSIDADE CULTURAL NAS
PRIMEIRAS FASES DA EDUCAÇÃO:
PROMOVENDO APRENDIZADOS
SIGNIFICATIVOS**

CLEONICE APARECIDA DA SILVA MARTINS

124 EDUCAÇÃO E LUDICIDADE

CLEUZA DE FÁTIMA MAGALHÃES

SUMÁRIO

135 A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CLÓVIS TEODORO ALVES

144 A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO REGULAR

EDNALDA MELO SOUZA

151 A LEITURA E A ARTE COMO PARCEIRA NA LUTA CONTRA ANSIEDADE

ELIANE AMBROSIO DE OLIVEIRA

159 JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS FACILITADORES DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ELIAS EDUARDO DA SILVA

172 INCLUSÃO DE MIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO DIVERSIDADE E RESPEITO NAS PRIMEIRAS FASES DA APRENDIZAGEM

ELIZABETE ALVES DA SILVA

185 DIDÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELUCIDANDO AS NECESSIDADES DE NOVOS TEMPOS PARA A CULTURA E APRENDIZAGEM

ÉRICA MARIA RENNÓ VILLELA DARIO

197 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR, NA FASE PRÉ-ESCOLAR: ASPECTOS PSICOSSOCIAIS

FLÁVIA APARECIDA JANUÁRIO GARCIA

209 CONCEPÇÃO DE FRAÇÕES: ANÁLISE DE UM RECORTE DE PESQUISAS

FLÁVIA ROBERTA PORTO TEÓFILO

223 PROFESSORES EM FOCO: SAÚDE MENTAL E SUSTENTABILIDADE PROFISSIONAL

JOYCE MARIA DE ARAUJO

231 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL; POLÍTICAS PÚBLICAS E SEU PAPEL MEDIADOR DA INCLUSÃO

JUCÉLIA APARECIDA DA SILVA

243 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: DISCIPLINA COM AFETO

JULIA SILVA SAVRACKY

252 O BRINCAR ENQUANTO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO DA CRIANÇA

JULIANA CORREIA DE LIMA CARVALHAR

266 DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

KATIA CRISTINA FRANCISCO COSTA

276 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

LARISSA DE FÁTIMA FONSECA OLIVEIRA

SUMÁRIO

284 UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639/2003

LAURA CRISTINA FERREIRA ROSA ALVES

292 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A DIVERSIDADE

LEANDRO RODRIGUES LUZ

302 A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

LIGIA MATTOS RIBEIRO DE LIMA

315 A CULTURA INDÍGENA ENSINANDO OS ESTUDANTES

LILIAN FRAGOSO VIEIRA RAVANEDA DAVID

324 O ESPAÇO FÍSICO E SUA RELAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAGDA RUIZ CAMBAIA

336 RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE GESTÃO E CORPO DOCENTE E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DO ENSINO

MANOEL MESSIAS VIEIRA NUNES

349 A IMPORTÂNCIA DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARCELA MARTINS DE SOUZA SILVA

356 EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E A INCLUSÃO DE SABERES INDÍGENAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

MARCELO CHICONI ALVES

366 O ENSINO DA LEITURA DE MAPAS E DESCOBERTA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARCIA CECCACCI SALLES

376 DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM LIGADOS AO TDAH

MARCOS ANTONIO DA ROCHA CRUZ

386 COMO IDENTIFICAR ATITUDES DE BULLYING E TRABALHAR PONDERAÇÕES SOBRE ESTA INTIMIDAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

MARIA MODESTA GONÇALVES LACERDA

397 O DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS

MARINA BALBINA DE SOUZA

406 CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MEIRE DE JESUS ALMEIDA CARAJELEASCOV

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

MICHELI AMARO EVANGELISTA

SUMÁRIO

427 A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO
MONALIZA SAMIRA MATIAS DE ALMEIDA
DELEGA

437 A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA INFANTIL
MÔNICA DE SOUZA

448 O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA: UMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA
OLÍVIA MANOELA BURGO

456 REFLEXÃO SOBRE AS VIVÊNCIAS QUE POSSIBILITAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS
PAMELA DA SILVA

465 O DESENVOLVIMENTO NA CRIANÇA PEQUENA: UMA ABORDAGEM PIAGETIANA
PATRICIA RIBEIRO DE FREITAS

475 A INFÂNCIA EM PALAVRAS: O SURGIMENTO, EVOLUÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL E NO MUNDO
PAULA DE OLIVEIRA FEITOZA

485 A SAÚDE EMOCIONAL DO PROFESSOR
PRISCILA SOARES DA SILVA

495 O INGRESSO DAS CRIANÇAS AUTISTAS NO ENSINO BÁSICO
RENALVA APARECIDA DE OLIVEIRA

505 A CONSTRUÇÃO E PERPETUAÇÃO DA FIGURA DO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO FORMAL E A APLICABILIDADE DA LEI Nº 11.645 DE 2008
RENATA ALMEIDA VIEIRA

513 ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RITA DE CASSIA TASSI

525 EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOMOTRICIDADE: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO
ROBSON ALVES RODRIGUES DA SILVA

540 METODOLOGIAS LÚDICAS NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA ANÁLISE VOLTADA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ROSANGELA PROCÓPIO CORREIA

553 ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSILDA CARDOSO DA SILVA

562 O DESENHO COMO REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA REGINA DA SILVA

573 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, CINEMA E TEATRO NA EDUCAÇÃO
SHIRLEI BARBOSA CORDEIRO

SUMÁRIO

585 ANÁLISE DAS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA: PARCEIROS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO EDUCANDO

SILVANA ANDRADE BALIEIRO MARTINS

595 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS BRINCADEIRAS COMO FORMA DE APRENDIZAGEM

SILVANA ROBERTA BERNARDES CAMPOS

604 A ARTE COMO MEIO DE APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SÍLVIA MARIA CARVALHO NISHIMURA

613 MAPEAMENTO DO DEBATE NO PRIMEIRO ANO DE VIGÊNCIA DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

SILVIA MARIA VENANCIO DA SILVA

625 BRINQUEDOS ESTRUTURADOS E NÃO ESTRUTURADOS

SIMONE DE CASTRO BRANDÃO FALAVINHA

638 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

SIMONE FERREIRA BELLENO FRANCISCO

648 IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS E CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE SANTOS BASTOS

656 O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

STEPHANINI LOPES DA SILVA

665 A ESCOLA E OS CONFLITOS: UM OLHAR SOBRE AS ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS

TANIA ROGELIA LIMA GUEDES

682 O IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO DESEMPENHO ACADÊMICO E NO BEM-ESTAR DOS ALUNOS

TATIANE GIMENTE BONFIM

693 CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALDESIO LUIS FERRO

703 APRENDENDO A APRENDER: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO DA CRIANÇA

VALERIA SANTOS DE SOUZA MATOS

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

VANESSA APARECIDA PEREIRA GOMES DE SOUZA

SUMÁRIO

724 A IMPORTÂNCIA DA
PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES

737 NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIA: O ENSINO NA ERA DA
INFORMAÇÃO

WILMA DE LUNA SILVA

748 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE
ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ZORAIDE DIAS MIDEGA

PRAZER E DOR NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS DE EPICURO, BENTHAM, MILL E HUME SOBRE MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM



PLEASURE AND PAIN IN EDUCATION: THE PHILOSOPHICAL PERSPECTIVES OF EPICURUS, BENTHAM, MILL AND HUME ON MOTIVATION AND LEARNING

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

Este estudo busca traçar caminhos estratégicos para compreender a importância da alfabetização à luz das perspectivas filosóficas de Epicuro, Bentham, Mill e Hume. A proposta central é desvendar o papel essencial da alfabetização com base nas ideias desses pensadores, destacando tanto os desafios quanto as oportunidades que suas teorias oferecem ao campo educativo. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa. O fato remetente ao aspecto de ensino e aprendizagem, cujo indivíduo por vezes experimenta a dor como algo de insucesso e prazer como algo positivo da experiência. Alguns acreditam que o racionalismo não consegue abstrair a experiência humana por ser complexa, o que muitas vezes coloca em xeque a própria inferência indutiva.

Palavras-chave: Prazer; Dor; Empirismo; Racionalismo; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study seeks to trace strategic paths to understanding the importance of literacy in the light of the philosophical perspectives of Epicurus, Bentham, Mill and Hume. The central proposal is to uncover the essential role of literacy based on the ideas of these thinkers, highlighting both the challenges and the opportunities that their theories offer to the field of education. The research follows a qualitative approach.

The fact refers to the aspect of teaching and learning, where individuals sometimes experience pain as a failure and pleasure as a positive experience. Some believe that rationalism cannot abstract human experience because it is complex, which often calls into question inductive inference itself.

Keywords: Pleasure; Pain; Empiricism; Rationalism; Learning.

INTRODUÇÃO

Este estudo busca traçar caminhos estratégicos para compreender a importância da alfabetização à luz das perspectivas filosóficas de Epicuro, Bentham, Mill e Hume. A proposta central é desvendar o papel essencial da alfabetização com base nas ideias desses pensadores, destacando tanto os desafios quanto as oportunidades que suas teorias oferecem ao campo educativo. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma análise bibliográfica. A escolha metodológica reflete a necessidade de alinhar o estudo com o propósito proposto, sendo organizada em três etapas: inicialmente, foi realizado um mapeamento e análise de obras relevantes; em seguida, procedeu-se à coleta de dados específicos, e, por fim, à interpretação dos resultados obtidos.

Na primeira etapa, revisaram-se diversas fontes literárias e acadêmicas, abrangendo bibliotecas virtuais, bases de dados e periódicos especializados, com o objetivo de formar uma base sólida de conhecimento. Em seguida, a coleta de informações foi conduzida com foco nas ideias dos filósofos Epicuro, Bentham, Mill e Hume, relacionando-as aos processos de ensino e aprendizagem. Por último, a análise dos dados aplicou técnicas de interpretação de conteúdo, buscando extrair significados e padrões que reforcem a relevância e as nuances do tema abordado se aplicados em contexto educativo.

DESENVOLVIMENTO

Os pensamentos de Epicuro, Bentham, Mill e Hume, desvelam as bases do consequencialismo e do utilitarismo. Denotando nuances e pistas acerca do prazer, dor, moral e experiência como impactantes no aprendizado humano. Ideias filosóficas que podem fornecer pistas quanto a compreensão de aspectos da aprendizagem.

Sendo assim, há de se considerar que cronologicamente, Epicuro mantém destaque quanto as ideias de propósito de vida.

Epicuro viveu em um período em que a filosofia grega estava em seu auge, com as importantes contribuições de Platão e Aristóteles. Nesse contexto, o foco da filosofia começou a se desviar da

metafísica e se concentrar em questões éticas, passando a valorizar mais a experiência individual do que as questões coletivas. Foi nas reflexões dos antigos filósofos, como Sócrates, que investigaram a verdade dos conceitos e os valores essenciais ao ser humano, que Epicuro encontrou a base para o desenvolvimento de suas próprias ideias (EPICURO, 2011).

Para Epicuro, a essência de sua filosofia estava na busca por uma serenidade interior, uma paz profunda que ele considerava o verdadeiro propósito da vida. Ele afirmava que o bem e o mal têm suas origens nas experiências de prazer e dor, e que valores como virtude e justiça surgem a partir desses fundamentos. Segundo ele, "não se pode viver com sabedoria, honra e justiça sem viver de forma agradável". Embora o epicurismo seja frequentemente reduzido à busca pelos prazeres sensoriais, Epicuro acreditava que o prazer verdadeiro só poderia ser alcançado por meio do conhecimento, das amizades e de uma vida equilibrada, livre de medos e sofrimentos (EPICURO, 1997).

Epicuro argumentava que um dos principais obstáculos para alcançar a serenidade mental era o medo da morte, intensificado pela ideia religiosa de que uma possível ira divina resultaria em punições após a vida. Em vez de propor a crença em uma existência eterna como alternativa a esse temor, Epicuro buscou esclarecer o próprio conceito de morte. Ele sugeriu que, ao morrer, não teríamos qualquer percepção do que ocorre, pois a consciência – ou alma – deixa de existir junto com o corpo. Para sustentar essa visão, Epicuro adotou a noção de que o universo é composto por átomos e espaços vazios, como defendiam os atomistas Demócrito e Leucipo. Segundo Epicuro, a alma, ao interagir com o corpo, também seria composta de átomos, dispersos pelo corpo, mas de natureza tão sutil que se dissipariam com a morte, eliminando qualquer possibilidade de sensação. Assim, se após a morte não há mais capacidade de perceber, seria um erro permitir que o medo da morte causasse angústia enquanto estamos vivos (EPICURO, 2008).

Durante sua vida, Epicuro formou um grupo modesto, mas fiel, de seguidores; no entanto, sua postura considerada indiferente em relação à religião acabou prejudicando sua popularidade. Embora suas ideias fossem inovadoras, elas foram amplamente ignoradas pela filosofia dominante por muitos séculos, só ganhando renovado reconhecimento no século XVIII. Nesse período, os princípios epicuristas encontraram eco em ideais revolucionários, especialmente na Declaração de Independência dos Estados Unidos, que proclama como direitos fundamentais a "vida, liberdade e a busca pela felicidade" (EPICURO, 2003).

Não obstante, John Stuart Mill contribuiu filosoficamente acerca da felicidade do indivíduo, como da coletividade. John Stuart Mill cresceu em um ambiente intelectual, sendo exposto desde muito jovem às tradições filosóficas britânicas, resultado do iluminismo do século XVIII. Filósofos como John Locke e David Hume estabeleceram uma corrente filosófica baseada no empirismo, contrastando profundamente com o racionalismo dos pensadores continentais europeus. No entanto, à medida que o século XVIII terminava, as correntes românticas da Europa começaram a influenciar tanto a filosofia moral quanto a política na Grã-Bretanha. Dessa fusão de influências surgiu o utilitarismo, uma interpretação tipicamente

britânica da filosofia política, que teve um impacto significativo nas revoluções ocorridas na Europa e na América. Jeremy Bentham, considerado o pai do utilitarismo e amigo próximo da família de Mill, teve grande influência na formação intelectual de John (MILL, 2007).

Mill, como filósofo, buscou conciliar a rica tradição intelectual que herdou com o emergente romantismo do século XIX. Sua abordagem era mais equilibrada: não compartilhava o ceticismo extremo de Hume, que considerava a experiência sensorial como a única fonte de conhecimento e questionava qualquer certeza, nem a rigidez de Bentham, que via a utilidade como o critério absoluto de valor. Influenciado tanto pelo empirismo quanto pelo utilitarismo desses pensadores, Mill desenvolveu uma filosofia moral e política voltada mais para a reforma gradual do que para rupturas radicais, pavimentando o caminho para o liberalismo vitoriano britânico (MILL, 2006).

Após concluir seu extenso trabalho **Sistema de Lógica**, composto por seis volumes, Mill passou a focar na filosofia moral, dedicando-se especialmente ao estudo das teorias utilitaristas de Bentham. Ele ficou profundamente impressionado com a clareza e simplicidade do princípio de Bentham: buscar a "máxima felicidade para o maior número de pessoas". Mill acreditava firmemente na eficácia dessa ideia, interpretando-a de maneira semelhante às "regras de ouro" de Jesus, que preconizam tratar os outros como gostaríamos de ser tratados e amar o próximo como a nós mesmos. Para Mill, essa postura representava "a expressão máxima da moralidade utilitarista" (MILL, 2012).

Mill apoiava o princípio de Bentham voltado à felicidade, mas percebia uma falta de aplicabilidade prática em sua formulação. Bentham idealizou esse conceito junto ao "cálculo de felicidade" — uma espécie de fórmula para mensurar a felicidade. Mill, no entanto, estava mais interessado em entender como esse princípio poderia ser aplicado concretamente no cotidiano. Ele focava nas implicações sociais e políticas desse ideal, em vez de vê-lo apenas como uma ferramenta para decisões morais abstratas. Como leis baseadas na "máxima felicidade para o maior número" poderiam impactar a vida individual? Será que, ao seguir uma norma que beneficia a maioria, algumas pessoas acabariam tendo seu direito à felicidade restringido? (MILL, 2008).

John Stuart Mill acreditava que a educação e a opinião pública precisavam trabalhar em conjunto para criar uma "associação indissolúvel" entre o bem-estar individual e o coletivo. Ele argumentava que, dessa forma, as pessoas estariam sempre inclinadas a agir em benefício não só de sua própria felicidade, mas também do bem-estar de todos ao seu redor. Mill defendia, então, que a sociedade deveria garantir a liberdade de cada indivíduo para buscar sua felicidade. Esse direito deveria ser assegurado pelo governo, com a legislação protegendo a liberdade pessoal para perseguir objetivos próprios. No entanto, ele ressaltou que essa liberdade deveria ser limitada quando as ações de um indivíduo prejudicassem a felicidade de outros, conceito conhecido como "princípio do dano". Mill destacou que, nesses casos, a busca do bem, seja físico ou moral, não poderia ser considerada uma justificativa válida para ações que causassem danos aos outros (MILL, 2006).

Mill direcionou sua atenção para a questão de como mensurar a felicidade. Enquanto Bentham havia focado na duração e intensidade dos prazeres em seu “cálculo da felicidade”, Mill acreditava que, além desses fatores, a qualidade do prazer também deveria ser considerada. Ele distinguiu entre a satisfação simples de desejos e prazeres sensoriais e a felicidade que advém da busca intelectual e cultural. Em sua versão da “equação da felicidade”, Mill atribuiu maior valor aos prazeres intelectuais, mais elevados, em comparação aos prazeres físicos, mais básicos (MILL, 2008).

Seguindo sua formação empirista, Mill procurou compreender a essência da felicidade. Ele se questionou sobre o que cada indivíduo realmente busca alcançar e o que de fato causa a felicidade. Concluiu que a “única evidência que pode ser apresentada de que algo é desejável é que as pessoas realmente o desejam”. Embora essa explicação parecesse insatisfatória, Mill avançou ao fazer uma distinção entre dois tipos de desejos: os desejos imotivados, ou seja, aquelas coisas que buscamos por nos proporcionarem prazer, e as ações conscienciosas, que realizamos por dever ou caridade, muitas vezes contrariando nossa inclinação imediata, mas que, no final, nos proporcionam prazer. No primeiro caso, desejamos algo como parte de nossa felicidade, enquanto no segundo, buscamos o que serve como meio para alcançar a felicidade, que é experimentada apenas quando o ato atinge seu fim virtuoso (MILL, 2012).

Como filósofo e político, Mill defendeu com veemência a livre expressão, a promoção dos direitos humanos fundamentais e a abolição da escravidão, aplicações práticas do utilitarismo. Influenciado pela esposa, Harriet Taylor-Mill, ele foi o primeiro parlamentar britânico a sugerir o voto feminino como parte das reformas governamentais. Sua filosofia liberal também se estendia à economia, e, ao contrário das teorias econômicas de seu pai, Mill defendia uma economia de mercado livre, com a intervenção do governo restrita a um nível mínimo (MILL, 2008).

John Stuart Mill, em sua filosofia utilitarista, centralizou o indivíduo e não a sociedade. Para ele, o fundamental era assegurar que as pessoas tivessem liberdade de pensamento e ação, sem interferências, mesmo que estas levassem a prejuízos pessoais. Como afirmou em **Sobre a Liberdade**, “todo indivíduo é soberano sobre seu próprio corpo e sua própria mente”. Essas ideias moldaram o liberalismo vitoriano, ao suavizar os conceitos revolucionários que marcaram a Europa e a América e mesclá-los com a noção de um indivíduo independente de interferências autoritárias. Para Mill, essa liberdade era a essência de um governo justo e do progresso social, valores centrais na sociedade vitoriana. Ele acreditava que, ao permitir que cada pessoa vivesse plenamente e buscasse sua felicidade, a sociedade estimularia o desenvolvimento individual em seu máximo potencial. Essa realização, por sua vez, traria benefícios coletivos, pois os avanços de cada indivíduo contribuiriam para o bem-estar geral (MILL, 2008).

Ao longo de sua vida, Mill foi amplamente reconhecido como um filósofo de grande importância. Atualmente, muitos o consideram o arquiteto do liberalismo vitoriano. Sua filosofia utilitarista exerceu uma influência direta sobre os campos social, político, filosófico e econômico, sendo um marco até o

século XX. A economia moderna foi moldada por várias interpretações de sua aplicação, desde o utilitarismo até o mercado livre, com destaque para o economista britânico John Maynard Keynes (MILL, 2012).

De forma semelhante, acerca do debate filosófico sobre as aspirações humanas, inclusive a felicidade e a dor, David Hume, influenciou vários outros filósofos, sob sua perspectiva fortemente não racionalista. David Hume nasceu em uma época em que a filosofia europeia era marcada por intensos debates sobre a natureza do conhecimento. René Descartes, com Discurso sobre o Método, havia estabelecido as bases para a filosofia moderna, dando início ao movimento do racionalismo, que defendia que o conhecimento poderia ser alcançado exclusivamente por meio da reflexão racional. Na Grã-Bretanha, John Locke contra-atacou com sua teoria empirista, argumentando que o conhecimento só poderia ser obtido a partir da experiência. George Berkeley seguiu essa linha, desenvolvendo sua própria versão do empirismo, segundo a qual o mundo só existe enquanto é percebido. Porém, foi Hume, o terceiro dos principais empiristas britânicos, que deu o golpe mais forte no racionalismo com seu argumento apresentado em Tratado da Natureza Humana. Hume, com uma clareza notável, adota uma abordagem cética em relação ao problema do conhecimento e refuta veementemente a ideia de "ideias inatas", um princípio central do racionalismo. Ele começa dividindo o conteúdo da mente em dois tipos de fenômenos e questionando como eles se relacionam. Os dois fenômenos são: impressões, que Hume define como percepções diretas — como sensações, paixões e emoções — e ideias, que são cópias atenuadas das impressões, como pensamentos, reflexões e imaginação. Ao analisar essa distinção, Hume chega a uma conclusão perturbadora, que desafia não apenas nossas crenças sobre lógica e ciência, mas também nossa compreensão da natureza do mundo (HUME, 1978). Para Hume, o problema reside no fato de que frequentemente temos ideias que não podem ser sustentadas pelas nossas impressões, e ele se propõe a investigar até que ponto isso é verdade. Para compreender o que ele quer dizer, é necessário observar que, segundo Hume, existem apenas dois tipos de proposições: raciocínios demonstrativos e raciocínios prováveis. Hume argumenta que, na experiência cotidiana, muitas vezes confundimos os dois tipos de conhecimento que essas proposições expressam, o que gera uma falha na forma como entendemos o mundo e as ideias que dele formamos (HUME, 1999).

O raciocínio demonstrativo é aquele cuja verdade ou falsidade é autoevidente. Um exemplo clássico seria " $2+2=4$ ", que é inegável e não envolve contradição lógica. Afirmações como " $2+2$ não é igual a 4" implicariam uma falha na compreensão de números ou operações matemáticas. Os raciocínios demonstrativos, encontrados na lógica, matemática e raciocínio dedutivo, são conhecidos por serem verdadeiros ou falsos independentemente da experiência prévia. Por outro lado, a verdade de um raciocínio provável não é autoevidente, pois se refere a questões empíricas. Por exemplo, a afirmação "João está no andar de cima" é um raciocínio provável, pois sua veracidade depende de evidências empíricas. Para determinar se é verdade ou falsa, seria necessário realizar um experimento, como subir ao andar de cima e verificar se João está lá (HUME, 1998).

Com base nessa linha de raciocínio, pode-se questionar se qualquer inferência é provável ou demonstrativa. Se não se enquadrar em nenhum desses dois tipos, então, segundo Hume, não podemos saber se é verdadeira ou falsa, o que significa que, para ele, tal inferência não tem significado. Essa divisão de raciocínios em apenas dois tipos possíveis é frequentemente chamada de "dilema de Hume" (HUME, 2004).

O raciocínio de Hume, embora lógico até esse ponto, toma um rumo intrigante quando ele aplica essa argumentação à inferência indutiva — nossa capacidade de inferir coisas com base em evidências passadas. Quando observamos um padrão constante, tendemos a inferir que ele continuará no futuro, assumindo tacitamente que a natureza se comportará de maneira uniforme. Por exemplo, ao ver o Sol nascer todas as manhãs, inferimos que ele nascerá novamente no dia seguinte. No entanto, a alegação de que a natureza segue um padrão uniforme é realmente justificável? A ideia de que o Sol nascerá amanhã não é um raciocínio demonstrativo (porque negar isso não leva a uma contradição lógica) nem um raciocínio provável (pois não podemos experimentar o futuro do nascer do Sol) (HUME, 1999).

O mesmo problema se aplica quando tentamos usar o dilema de Hume para entender a causalidade. O enunciado "A causa B" parece ser algo verificável, mas, ao examinar mais de perto, ele não resiste ao escrutínio. Não há contradição lógica na negação de que A provoca B, portanto, não é um raciocínio demonstrativo. Além disso, não pode ser provado empiricamente, pois não podemos observar todo o evento A para verificar se ele é seguido por B. Dessa forma, também não é um raciocínio provável. O fato de que, em nossa experiência limitada, B sempre segue A não nos dá uma base racional para acreditar que A sempre causará B ou que A provoca B (HUME, 1998).

Se nunca houver uma base racional para inferir causa e efeito, qual justificativa teríamos para fazer essa conexão? Hume explicou isso como um aspecto da natureza humana, um hábito mental que interpreta a uniformidade da repetição regular como uma conexão causal, que ele chamou de "conjunção constante" de eventos. Na prática, esse tipo de raciocínio indutivo, que é a base da ciência, nos leva a interpretar nossas inferências como leis da natureza. Porém, embora possamos pensar que isso é justificável, Hume argumenta que essa prática não pode ser fundamentada por um argumento racional (HUME, 1998).

Hume alertou que esse hábito mental de inferir causa e efeito deve ser aplicado com cautela. Ele sugeriu que, antes de estabelecermos uma relação causal entre dois eventos, devemos ter evidências de que essa sequência de eventos foi invariável no passado e que existe uma conexão necessária entre eles. Caso contrário, não podemos fazer a inferência de maneira confiável (HUME, 2004). Hume considera motivações primárias, ele acreditava que essas emoções moldam as escolhas dos indivíduos, levando-os a buscar ou evitar certas situações. Esses processos influenciam a formação de hábitos, valores e, conseqüentemente, a moralidade. Para Hume, não existe uma moralidade intrínseca nas ações, mas sim respostas morais que surgem das reações emocionais, ou seja, a bondade ou maldade

de uma ação é definida pela maneira como ela causa prazer ou dor aos indivíduos envolvidos (HUME, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão consequencialista ou utilitarista dos filósofos Epicuro, Bentham, Mill e Hume apresenta os aspectos de dor e prazer como inerentes a vida humana, e que ela é passível da experiência. Tal fato remete ao aspecto de ensino e aprendizagem, cujo indivíduo por vezes experimenta a dor como algo de insucesso e prazer como algo positivo da experiência. Alguns acreditam que o racionalismo não consegue abstrair a experiência humana por ser complexa, o que muitas vezes coloca em xeque a própria inferência indutiva.

REFERÊNCIAS

BENTHAM, J. **Princípios da moral e da legislação**. Tradução de José Sérgio de Souza. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

_____. **Utilitarismo**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Almeida. São Paulo: Editora Abril, 1993.

_____. **Introdução aos princípios da moral e da legislação**. Tradução de Roberto Romano. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

_____. **Deontologia ou a ciência da moralidade**. Tradução de José Carlos de Figueiredo. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

EPICURO. **Sobre o prazer e a dor**. Tradução de Sérgio de Carvalho. Rio de Janeiro: Edições 34, 1997.

_____. **Máximas fundamentais**. Tradução de Alexandre M. A. Almeida. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003.

_____. **Enchiridion: O Manual do Bom Vivente**. Tradução de Sérgio de Carvalho. São Paulo: Editora Martín Claret, 2008.

_____. **Carta a Meneceu e Sentenças principais**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

HUME, D **Diálogos sobre a religião natural**. Tradução de Sérgio Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.

_____. **Tratado da natureza humana**. Tradução de Joaquim Lapa. Lisboa: Editora Edições 70, 1998.

_____. **Ensaaios: morais, políticos e literários**. Tradução de Luís Mendes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. **Investigação sobre o entendimento humano**. Tradução de Áurea C. P. Caldas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

MILL, J. S. **Sobre a liberdade**. Tradução de Caio Fernando Abreu. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

_____. **Utilitarismo**. Tradução de Sérgio Lima. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2007.

_____. **Sistema de lógica**. Tradução de Joaquim Lapa. Lisboa: Editora Edições 70, 2008.

_____. **O subjugamento das mulheres**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Editora Loyola, 2012.

PROJETO JOGO DA ONÇA: A DIVERSIDADE EM UMA PERSPECTIVA DO CULTURA INDÍGENA, JOGO DA ONÇA E OUTRAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



JOGO DA ONÇA PROJECT: DIVERSITY FROM AN INDIGENOUS CULTURE PERSPECTIVE, JOGO DA ONÇA AND OTHER GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

AGATHA MELISSA LUZ DE OLIVEIRA

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

RESUMO

Discorrer sobre as culturas indígenas é resgatar o processo histórico do país e a garantia de direitos. As legislações caucionam a proteção e o ensino dos povos originários e suas culturas. As ludicidades fazem parte da integralidade do indivíduo, logo faz parte das vivências e possibilitam aprendizagens e ensinamentos sobre experiências cotidianas. Ao pensarmos a educação básica, especialmente a Educação Infantil, em seus princípios estão intrinsecamente ligadas às experiências de brincar com as interações de forma inclusiva e equitativa, respeitando assim as diversidades existentes. Contudo, os objetivos principais são apresentar as culturas indígena como pertencentes do nosso cotidiano, sem preconceitos e estereótipos descolonizando o currículo que por muito tempo, e ainda hoje, apresenta e representa apenas as culturas eurocêntricas.

PALAVRAS-CHAVE: Povos originários; Legislações; Educação Infantil e Diversidade.

ABSTRACT

To discuss indigenous cultures is to recall the country's historical process and the guarantee of rights. Legislation guarantees the protection and teaching of indigenous peoples and their cultures. Playfulness is part of the individual's wholeness, so it is part of experiences and enables learning and teaching about everyday experiences. When we think about basic education, especially Early Childhood Education, its principles are intrinsically linked to the experiences of playing with interactions in an inclusive and equitable way, thus respecting existing diversities. However, the main objectives are to present indigenous cultures as belonging to our daily lives, without prejudices and stereotypes, decolonizing the curriculum that for a long time, and still today, presents and represents only Eurocentric cultures.

KEYWORDS: Native peoples; Legislation; Early Childhood Education and Diversity.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 215 discorre sobre o Estado como garantidor dos direitos culturais, apoiando e incentivando. “§ 1º O estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.”

Em uma perspectiva legal, discorre-se muito sobre a garantia de direitos dos povos originários como pertencentes, guerreiros do nosso país. Em uma visão nacional, todos possuem os mesmos direitos, entretanto existem particularidades dos indígenas que somente serão abarcadas em nível regional.

A Lei 11.645/08 que altera a lei 9394/96 e estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Isso significa que, de acordo com o contexto das escolas, as questões indígenas farão parte do Projeto Político Pedagógico da Unidade considerando as realidades em que estão inseridas. Aqui, a proximidade com as manifestações culturais, jogos e brincadeiras evidenciam a realidade de grupos, que PERTENCEM aos espaços.

O Jogo da Onça e outras brincadeiras indígenas tornam-se ferramentas pedagógicas importantíssimas para aspectos da diversidade cultural. Através destes, é possível dar visibilidade aos povos, às culturas e encerrar com estereótipos preconceituosos.

O contexto histórico do jogo da Onça foi invisibilidade, já que não existiam registros escritos. As práticas eram passadas de geração em geração através da oralidade.

De acordo com o documento Jogos de tabuleiro – Jogo da Onça, p. 23 “O jogo da Onça é a materialização de uma cultura. Ele representa a caça, podendo ser utilizado como simulador de

situações reais para as crianças que ainda não tinham força nem destreza suficiente para acompanhar os adultos nas caçadas.”

De acordo com o currículo da cidade, Educação Infantil a escola precisa ser garantidora das interações e aprendizagens, utilizando como recurso o Brincar, tendo como princípio a Educação Inclusiva, Equidade e Educação Integral.

A escola é um lugar privilegiado tanto para ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimentos de diferentes ordens como para estabelecer o encontro e a convivência entre bebês, crianças e adultos, a fim de construir outras formas de sensibilidade e sociabilidade que constituam subjetividades comprometidas com a ludicidade, a Educação inclusiva, a democracia, a sustentabilidade do planeta, o rompimento de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, religiosa. (SÃO PAULO, Currículo da cidade educação infantil p.21)

Dialogar sobre a cultura indígena é uma oportunidade ímpar de garantir a diversidade no ambiente escolar, pensando nas crianças em seus aspectos físicos, intelectuais, culturais, emocionais e sociais e de forma mais colaborativa, associando aos seus contextos e possibilitando as aprendizagens significativas.

Através do jogo da Onça é possível desenvolver além das questões culturais, a concepção de colaboração e a oralidade, tão importantes para a manutenção da identidade indígena.

Outras brincadeiras também apresentam a riqueza do conhecimento sobre a natureza, a importância de compreender seus ciclos e é nessa perspectiva que esse projeto será desenvolvido, sem o objetivo de esgotar as temáticas, mas sim como um processo circular de aprendizagens.

JUSTIFICATIVA

Dentre outras legislações, federais e municipais, destaca-se a Lei 11.645/08 que altera a lei 9394/96 e estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino.

É essencial que ressignifiquemos nossa relação com as culturas dos povos originários. Considerar as especificidades e pluralidade existentes, além de descolonizar o currículo, tendo a perspectiva dos indígenas durante todo o processo histórico do Brasil. Precisamos mudar conceitos, ideias e palavras que evidenciam algo equivocado, negativo ou inexistente na cultura indígena, rompendo com visões colonialistas e eurocêntricas.

Logo, os jogos e brincadeiras indígenas representam a diversidade cultural e possibilitam diálogos com as crianças, famílias e comunidade escolar.

OBJETIVOS

Apresentar as riquezas das culturas dos nossos povos originários, visando a construção de um novo imaginário.

Desconstruir estereótipos criados sobre os indígenas.

Apresentar jogos e brincadeiras focalizando os princípios e culturas indígenas como representação da diversidade no Brasil.

FAIXA ETÁRIA

O projeto será direcionado, inicialmente às crianças entre 4 e 5 anos, mas durante o percurso dialogará com os educadores da unidade educacional e as famílias.

PERÍODO

Para contemplar uma parte considerável da diversidade e riqueza na cultura indígena, esse projeto esse projeto dar-se-á em 2 meses (de agosto a setembro), podendo-se utilizar de um período maior integrando-os e relacionando-os a mais projetos.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, compreender quais são os conhecimentos prévios das crianças com relação aos indígenas.

Aproximá-los da cultura através da alimentação utilizando como ferramenta o livro “O tupi que você fala” de Cláudio Fragata, evidenciado o pertencimento à cultura Guarani. Utilizar a batata doce, mandioca, milho e alimentos feitos destes para rodas de conversa. Bem como históricos da tradição indígena para explicar elementos da natureza e origem de alimentos.

Apresentar para as crianças, através de histórias e brincadeiras, “a ONÇA”, que para muitos povos originários é considerada sagrada. Em algumas culturas é a representação do mal, em outras representa força, amizade.

Brincar com as crianças com a “Brincadeira da Onça” que acontece da seguinte forma: faz-se uma ou duas filas de porquinhos. Elege-se as onças (uma para cada fila) e o pássaro. O último porquinho da fila ficará em alerta para, ao som do pássaro, correr e tentar chegar ao início da fila, escapando da Onça, que se porventura capturá-lo, irá colocá-lo no cantinho, fora da brincadeira.

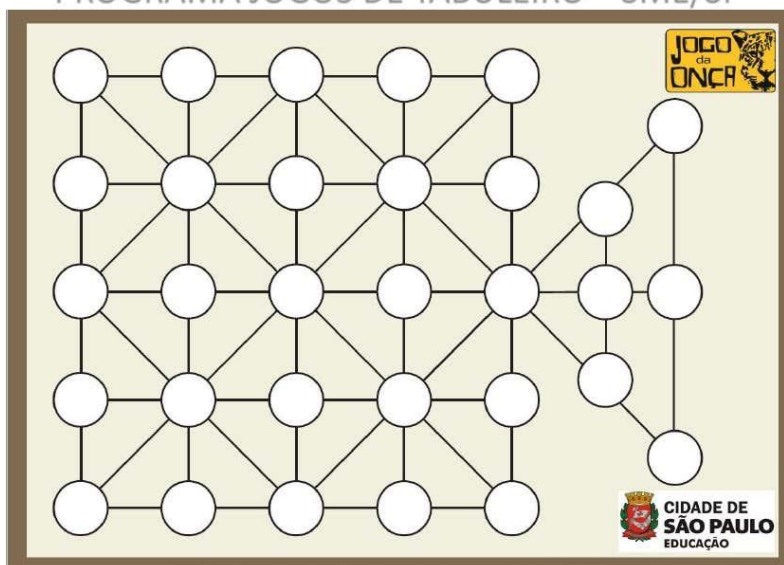
É importante também levar para a turma objetos de origem indígena e sua importância para seu grupo, para que não banalizemos seus pertences sagrados. Além de enaltecer as habilidades manuais e os trabalhos minuciosos artesanais.

Após a contextualização, apresentar aos poucos o jogo da Onça. E ouvir as crianças sobre como imaginam ser o jogo, qual a função de cada animal, quais estratégias geralmente utilizam em jogos e o principal, a colaboração para um bom jogo.

Expor as regras do jogo, a disposição do tabuleiro, a função de cada animal, de acordo com os documentos de secretaria municipal de educação. Sempre associando com os costumes, culturas e diversidade dos povos originários.

O jogo da Onça não será o fim do processo, pelo contrário, o início para outros diálogos, questionamentos e aprendizagens coletivas.

PROGRAMA JOGOS DE TABULEIRO – SME/SP

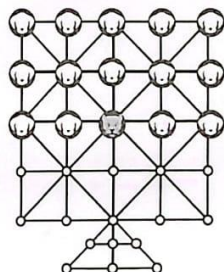


PROGRAMA JOGOS DE TABULEIRO – SME/SP



REGRAS RÁPIDAS do JOGO DA ONÇA

1 – Ao começar o jogo, arrume o tabuleiro conforme o diagrama abaixo. Use um tipo de peças que representarão os 14 cachorros e outra que representará a Onça.



2 – O Jogo da Onça é praticado entre dois jogadores. Um jogador fica com a Onça e o outro com os 14 cachorros.

3 – O lance inicial cabe ao jogador que estiver com a Onça, a partir daí os jogadores alternam as jogadas, um lance por vez.

4 – O jogador tem permissão para tocar e arrumar as peças no tabuleiro. Isso deve ser feito apenas quando a jogada estiver na sua vez.

5 – A mão de quem não está jogando nunca deve estar no tabuleiro.

6 – A Onça se movimenta no tabuleiro em linha reta para qualquer casa adjacente que esteja vazia, em qualquer direção, uma casa por vez.

7 – A Onça pode capturar um cachorro quando salta sobre ele e o movimento final for em uma casa vazia. Dessa forma o cachorro é retirado do tabuleiro como parte da mesma jogada. A captura pode ocorrer em todos os sentidos: para frente, para trás, para as diagonais ou para os lados do tabuleiro, somente em linha reta.

8 – A captura pela Onça não é obrigatória, se numa mesma jogada se apresentar mais de uma possibilidade de capturar os cachorros, o jogador poderá executar o lance que capture todos os cachorros ou não.

9 – O cachorro se movimenta no tabuleiro em linha reta para qualquer casa adjacente que esteja vazia, em qualquer direção, uma casa por vez. O jogador com os cachorros não pode capturar a Onça.

10 – Objetivo do jogo: o jogador com a Onça vencerá a partida quando conseguir capturar 5 (cinco) cachorros. O jogador com os cachorros vencerá a partida quando conseguir imobilizar a Onça de tal maneira, que ela fique sem possibilidade de movimento no tabuleiro.

11 – Caso de empate: se durante uma partida for comprovado que uma posição se repetiu 4 vezes, a partida estará empatada. Também chamado de empate pela repetição de lances, deve ser reclamado pelo jogador no momento que ocorrer.



**CIDADE DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

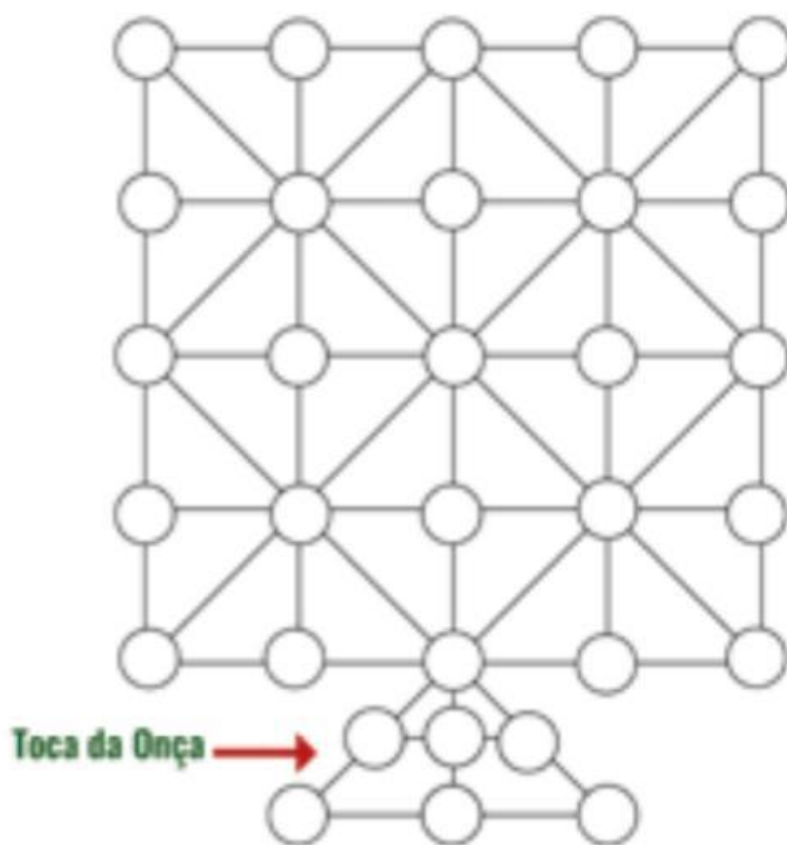


Diagrama 1

Jogo da onça. [livro digital] – São Paulo: SME / COCEU, 2020. (Coleção Jogos de tabuleiro, v.2), p.69. Acesso

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, a Lei 11.645/08 fundamenta o debate sobre a diversidade cultural que necessita estar presente nas propostas pedagógicas com as crianças.

É essencial relacionarmos a cultura dos povos originários com o nosso cotidiano, para que valorizemos a presença e importância das comunidades indígenas no desenvolvimento da nossa sociedade. A forma como cada elemento da natureza tem a sua função no desenvolvimento da natureza e tudo é passado de geração em geração através da oralidade.

Já não cabe mais corroborar com propostas que reforçam estereótipos dos indígenas. Eles são plurais, diversos e estão entre nós com suas perspectivas, crenças, estudos e pesquisas. Práticas simplistas não contemplam a grandiosidade dos povos originários. E a escola tem essa função pedagógica de garantir as interações e brincadeiras pautadas na inclusão, Equidade, integralidade e diversidade.

O jogo da Onça, utilizado como ferramenta pedagógica, apoia nesse processo de busca, conhecimento e reconhecimento das culturas indígenas.

AVALIAÇÃO

A avaliação dar-se-á durante todo o percurso, analisando e observando reflexivamente os diálogos das crianças, suas associações entre o cotidiano e as culturas indígenas em nossas brincadeiras, alimentação, histórias.

Além disso, a autoavaliação docente como forma de revisitar o planejamento constantemente, analisar os objetivos e de que forma estão sendo apresentados nas propostas pedagógicas e se estão dando vez e voz às crianças durante o percurso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **LEI 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008**. Diário oficial da União, Brasília.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/95, de 20 de dezembro de 1996**.

FRAGRATA, Carlos. **O tupi que você fala**. São Paulo: Globo Livros, 2018.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>>

SÃO PAULO (Município). **Jogo da Onça**. [livro digital] – São Paulo: SME/COCEU, 2020. (Coleção Jogos de tabuleiro, v.2)

SÃO PAULO (Município). **Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas**. – 2. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2023.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM CRIANÇAS COM O TEA PSYCHO-PEDAGOGICAL INTERVENTION WITH CHILDREN WITH TEA



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

Neste presente artigo, faremos uma abordagem sobre a importância da intervenção do profissional da psicopedagogia com as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando que, muitas vezes, as habilidades ficam em defasagem, dificultando o desenvolvimento acadêmico da criança. A psicopedagogia destaca-se com um papel muito importante nesse sentido, avaliando, investigando e detectando dificuldades e habilidades dessa criança, possibilitando construir aprendizagens e aumentar o repertório do indivíduo. As crianças com TEA, em grande parte, manifesta muitas barreiras comportamentais como: dificuldade de comunicação, ecolalia, estereotipia e comportamentos de fuga ou esquiva. Em virtude dessas questões, é importante que o profissional psicopedagogo tenha conhecimento sobre o transtorno e conheça técnicas e estratégias para vencer os desafios encontrados e proporcionar diversos benefícios, como a construção do conhecimento e a melhora na interação social.

Palavras-chave: Intervenção; TEA; Aprendizagens; Desafios; Benefícios.

ABSTRACT

In this article, we will discuss the importance of intervention by psychopedagogy professionals with children with Autism Spectrum Disorder (ASD), considering that skills often lag behind, hindering the child's academic development. Psychopedagogy plays a very important role in this regard, assessing, investigating and detecting the child's difficulties and abilities, making it possible to build learning and

increase the individual's repertoire. Children with ASD, for the most part, manifest many behavioral barriers such as: communication difficulties, echolalia, stereotyping and avoidance or escape behaviors. Because of these issues, it is important that the professional psychopedagogue has knowledge of the disorder and knows techniques and strategies to overcome the challenges encountered and provide various benefits, such as the construction of knowledge and improvement in social interaction.

Keywords: Intervention; ASD; Learning; Challenges; Benefits.

INTRODUÇÃO

O psicopedagogo busca compreender como a aprendizagem se consolida para cada indivíduo, bem com as dificuldades que a pessoa encontra durante esse processo e para que obtenha sucesso, ele precisa lidar com questões psicológicas, pedagógicas, afetivas e cognitivas. Ao acompanhar a criança ou adolescente com TEA, avalia como está sua aprendizagem, investiga os seus comportamentos e elabora estratégias para executar intervenções sempre que houver necessidade. Impulsionar e facilitar o desenvolvimento cognitivo da pessoa com TEA compete ao psicopedagogo, pois por meio de inúmeras técnicas, ele pode contribuir para que o autista entenda melhor as regras sociais e obtenha uma melhora na sua convivência com as pessoas da sociedade. Além disso, atua na orientação dos familiares quanto as suas posturas e com os profissionais envolvidos diretamente com o aluno autista, reforçando a ideia de que a aprendizagem é um processo de construção. Ao avaliar todos os comportamentos, ações e interações do indivíduo, elabora um plano de aprendizagem, abordando cada caso individualmente, respeitando as particularidades e individualidade do autista, promovendo o desenvolvimento, a compreensão, assimilação e a interação com outras pessoas.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais prevalentes na infância e compreende diversas condições sinalizadas por transtornos do desenvolvimento neurológico com três características fundamentais, podendo manifestar-se em conjunto ou isoladamente (dificuldade de comunicação social e interação social; padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses ou atividades).

O acompanhamento do psicopedagogo, entre os vários atendimentos terapêuticos dos quais uma criança com autismo precisa, é muito importante para o desenvolvimento intelectual, social, afetivo e corporal. Cabe ao profissional da psicopedagogia orientar o processo de ensino e aprendizagem, buscando promover a aprendizagem, respeitando as habilidades que o indivíduo já possui e adaptando materiais quando preciso. O principal desafio é conseguir adaptar um currículo que estimule o desenvolvimento da autonomia, capaz de possibilitar que a criança com TEA consiga estender suas

ações para a vida social, além de trabalhar a comunicação, promovendo qualidade de vida e funcionalidade.

Os benefícios da intervenção psicopedagógica em casos de autismo são diversos, pois ajuda a criança a desenvolver pontos específicos e habilidades necessárias para a sua aprendizagem. Ao procurar observar as particularidades de cada sujeito, o psicopedagogo consegue identificar as características da criança, suas necessidades e criar estratégias para o seu desenvolvimento pessoal e escolar.

O QUE É O TEA?

O Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio do desenvolvimento neurológico, com causa multifatorial que pode causar prejuízos significativos. Dentre as principais características: dificuldades na socialização, na comunicação verbal e não verbal e comportamentos, interesses ou atividades restritivas e repetitivas. O autismo é um espectro, o que significa que há uma grande variação no grau de comprometimento. Algumas crianças podem apresentar sinais leves, com poucas dificuldades em certas áreas e mais habilidades em outras, enquanto outras podem enfrentar desafios mais graves, que afetam significativamente o funcionamento diário. Isso é conhecido como "autismo leve" ou "severo", dependendo da intensidade dos sintomas e do impacto que eles têm na vida da pessoa. A detecção precoce, o apoio adequado e as intervenções terapêuticas podem fazer uma grande diferença no desenvolvimento das habilidades da criança, ajudando-a a alcançar o máximo de seu potencial. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA, 2014), diz:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA, 2014, p. 31)

As causas do TEA não são totalmente conhecidas. Existem pesquisas que analisam a possibilidade de predisposição genética, mutações espontâneas que podem acontecer na gestação e a herança genética. Diante de muitas pesquisas, há também a vertente de que fatores ambientais também podem impactar o feto, como estresse, infecções e exposição a substâncias tóxicas, podendo causar complicações durante a gravidez e desequilíbrios, possibilitando o aparecimento do distúrbio.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5, uma pessoa diagnosticada como de grau 1 de suporte apresenta prejuízos leves, podendo estudar, trabalhar e se relacionar, sem prejuízos. O grau 2 de suporte precisa de alguma ajuda para realizar tarefas do dia a dia, como tomar banho ou preparar a sua refeição. O autista com grau 3 de suporte manifesta dificuldades graves e costuma precisar de apoio especializado ao longo da vida. Por outro lado, o diagnóstico de TEA pode ser acompanhado de habilidades incríveis, como facilidade para aprender visualmente, grande atenção aos detalhes; capacidade de memorizar acima da média e grande concentração em uma área de interesse específica durante um longo período de tempo.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um grupo de conceitos relacionados a diversas condições caracterizadas por déficits na comunicação, interação social e linguagem não verbal. O transtorno do espectro autista é popularmente conhecido como autismo e é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento. Embora seus sintomas possam reduzir de consideravelmente através tratamento, ele tem início nos primeiros anos de vida e persiste na adolescência e vida adulta. O autismo não tem cura, por esse motivo o tratamento é tão importante, pois possui o objetivo de possibilitar a inserção social dos indivíduos e desenvolver a autonomia, permitindo que pessoas autistas levem vidas independentes e satisfatórias.

O atraso da fala é um dos sintomas mais evidentes. Pessoas autistas também apresentam dificuldade para compreender tons de brincadeira na fala, sarcasmo, expressões típicas e hipérboles e, por esse motivo, interpretam e se expressam de forma mais literal, podendo, em algumas vezes, dizer coisas consideradas inapropriadas para o contexto social, ou até mesmo magoar os sentimentos das pessoas sem ter a intenção. Elas também apresentam dificuldades para compreender expressões faciais, linguagens corporais e interpretar emoções em si mesmo e nas outras pessoas.

Crianças e jovens com TEA costumam chacoalhar seus corpos para frente e para trás, fazer movimentos com as mãos, organizar brinquedos, roupas e objetos pessoais metodicamente e repetir palavras fora de contexto, enquanto adultos podem apresentar esses comportamentos, mas de maneira reduzida. Eles costumam ser inflexíveis a mudanças na rotina. Podem apresentar interesses restritos e específicos um objeto. Muitos são sensíveis a estímulos sensoriais, como cores ofuscantes, luzes brilhantes, mudanças drásticas na temperatura e sons altos.

O ACOMPANHAMENTO DO PSICOPEDAGOGO COM CRIANÇAS COM TEA

O profissional de psicopedagogia é aquele que conduz e mostra a direção do processo de aprendizagem, levando em consideração as habilidades de cada indivíduo. E orienta os profissionais que estão envolvidos na educação dos autistas, dando instruções sobre como os professores podem

contribuir e facilitar o aprendizado do aluno autista, conversa com os professores com o objetivo de entender as dificuldades e problemas comportamentais que a criança apresenta dentro da sala de aula, orienta acerca da rotina diária, oferecendo previsibilidade de acontecimentos e ajudando a criança a perceber o que está acontecendo a sua volta. Ele também organiza, planeja e adapta as atividades que serão desenvolvidas.

O psicopedagogo repete e ensina quantas vezes forem necessárias com paciência e respeito às dificuldades encontradas pelo autista, reforçando positivamente os comportamentos adequados. É preciso verificar se a criança com TEA está sendo incluída na escola, está sendo atendida em suas necessidades, se o ambiente escolar é o adequado e se o material didático é o ideal para os indivíduos com autismo. O psicopedagogo deve procurar minimizar os problemas existentes, elaborando um plano de intervenção, com o intuito de acabar com os conflitos ou problemas de aprendizagens apresentados.

O acompanhamento por um psicopedagogo ajuda a criança a ser estimulada, a desenvolver as suas potencialidades e a ser mais sociável, tudo de forma lúdica, visando sempre o desenvolvimento da aprendizagem e a melhora no rendimento escolar, além de permitir um vínculo prazeroso e saudável. Conforme Neves (1991):

A psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades internas e externas da aprendizagem, tomadas em conjunto. E mais procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos (NEVES, 1991, p.12).

O psicopedagogo também pode usar a terapia ABA (Análise de Comportamento Aplicada) como abordagem para ensinar novas habilidades e ajudar as crianças com TEA a lidar com comportamentos desafiadores, como crises ou agressões. Alguns exemplos são: modelagem (reforçar positivamente, de forma gradual, até que a criança consiga responder a atividade de forma correta), aprendizagem sem erro (oferecer as dicas necessárias para a aprendizagem, até a criança realizar de forma independente) e uso de reforçadores (utilizar itens de preferência da criança para motivá-las a realizar as atividades desejadas).

Os psicopedagogos utilizam diversas estratégias de comunicação para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no trabalho com crianças que apresentam dificuldades ou necessidades especiais, como o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A comunicação é um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, e essas estratégias têm o objetivo de promover uma interação eficaz entre o aluno, o professor, os pais e outros profissionais envolvidos.

Aqui estão algumas das principais dessas estratégias de comunicação:

- **Comunicação Visual:** a comunicação visual é uma estratégia amplamente utilizada com crianças que possuem dificuldades na comunicação verbal, como aquelas no espectro do autismo. Isso envolve o uso de recursos visuais para facilitar a compreensão e a expressão de ideias.
- **PECS (Picture Exchange Communication System):** um sistema de comunicação por troca de figuras, onde a criança utiliza imagens para se expressar. Essa abordagem é especialmente útil para crianças com limitações na fala, permitindo que elas façam escolhas e se comuniquem de forma mais autônoma.
- **Pictogramas e Símbolos:** o uso de imagens e ícones ajuda a criança a entender rotinas, atividades e conceitos. Essas imagens podem ser utilizadas em horários visuais, listas de tarefas ou para ilustrar instruções de forma clara.
- **Histórias Sociais:** são histórias curtas, geralmente ilustradas, que explicam situações sociais e comportamentos adequados. Elas ajudam a criança a entender como se comportar em determinadas situações sociais.
- **Uso de Tecnologia Assistiva:** os psicopedagogos também recorrem a ferramentas tecnológicas que podem ajudar a criança a se comunicar mais facilmente. Essas tecnologias são adaptadas às necessidades de cada criança e oferecem uma maneira alternativa de expressão.
- **Aplicativos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA):** aplicativos em tablets ou computadores que permitem a comunicação através de imagens ou símbolos que a criança seleciona para formar frases ou expressar desejos.
- **Linguagem Corporal e Expressão Facial:** a comunicação não verbal é outra estratégia importante, especialmente com crianças que podem ter dificuldades em interpretar ou usar a linguagem verbal.
- **Gestos e Expressões Faciais:** os psicopedagogos utilizam gestos simples e expressões faciais exageradas para ajudar a criança a entender o que está sendo comunicado. A linguagem corporal clara e direta é fundamental para que a criança associe o que está sendo dito às ações ou sentimentos.
- **Uso de Rotinas:** Estabelecer rotinas consistentes e previsíveis facilita a compreensão e o engajamento da criança nas atividades escolares. Isso permite que ela se sinta mais segura e focada no aprendizado.

Essas estratégias, quando aplicadas de forma integrada e contínua, ajudam a criança a desenvolver suas habilidades de comunicação e a se engajar mais ativamente no processo de aprendizagem. A comunicação eficaz é fundamental para o progresso acadêmico e social de crianças com necessidades especiais, promovendo a inclusão e o sucesso no ambiente escolar e na vida.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E OS SEUS DESAFIOS

A aprendizagem é entendida pela psicopedagogia como um processo de construção contínua e individual. Quando se trata de crianças com autismo, essa visão se torna ainda mais relevante, uma vez que cada criança apresenta um jeito próprio de aprender, dependendo de suas características, desafios e potencialidades. O psicopedagogo desempenha um papel fundamental ao mediar o processo de aprendizagem, buscando criar estratégias que considerem as particularidades de cada criança. Esses profissionais trabalham focados nos aspectos que facilitam a aprendizagem.

O maior desafio é estabelecer um trabalho que seja realmente multidisciplinar, considerando as potencialidades de cada um. Não há um método ou receita que seja ideal para todas as crianças com autismo, pois cada criança é única e possui suas particularidades. É necessário conhecer as habilidades e dificuldades de cada uma delas, para então, criar um planejamento pedagógico eficaz. Pode ser um desafio trabalhar com autistas na sala de aula e, ao mesmo tempo, recompensador poder oferecer o apoio necessário. O resultado é a garantia da inclusão, além das inúmeras aprendizagens que podem ser construídas, como: lidar com a sobrecarga sensorial, se engajar no aprendizado de uma maneira que faça sentido, saber se localizar na rotina diária de maneira funcional.

Geralmente, quando a criança autista está tornando a aula desafiadora, é por causa de uma necessidade que não está sendo atendida e não consegue se expressar adequadamente, para se fazer entendida. Por esse motivo, é necessário aprender quais são suas necessidades, para conseguir lidar com essas situações com mais facilidade. Apoiar crianças autistas na escola é uma tarefa valiosa e muito gratificante, apesar de não ser fácil. Ajudar crianças com autismo em seu aprendizado é um passo fundamental para que elas possam desenvolver suas habilidades ao máximo e se preparem para uma vida mais autônoma e realizada.

OS BENEFÍCIOS DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM CRIANÇAS COM TEA

O psicopedagogo desempenha um papel fundamental na elaboração de um planejamento pedagógico que seja adequado às necessidades específicas da criança com autismo. Esse planejamento é construído de forma individualizada, levando em conta as particularidades cognitivas, sensoriais, emocionais e sociais da criança, para que ela possa construir seu conhecimento de maneira eficaz.

Ao trabalhar em conjunto com o professor, o psicopedagogo ajuda a desenvolver estratégias e atividades que permitam que a criança com autismo participe do ambiente escolar e interaja com seus colegas. Esse processo tem como objetivo principal a inclusão plena da criança na turma, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a criação de vínculos sociais e afetivos. Isso é essencial para que ela se sinta parte integrante do grupo.

A inserção da criança com autismo no ambiente escolar não é apenas uma questão de participar das aulas, mas de verdadeiramente se integrar ao grupo. O papel do psicopedagogo é, portanto, o de ser um mediador, oferecendo suporte ao professor para que ele possa adaptar sua prática pedagógica, tornando a experiência escolar mais inclusiva e positiva para todos os envolvidos. Esse trabalho conjunto, entre psicopedagogo, professor e demais profissionais da escola, tem como foco promover uma educação de qualidade, que respeite o ritmo de aprendizagem da criança com autismo e, ao mesmo tempo, possibilite seu crescimento acadêmico e social dentro de um ambiente que valoriza a diversidade.

Desenvolver a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) através do aprendizado é essencial para estimular não apenas as habilidades cognitivas, mas também as sociais, que são fundamentais para uma vida mais independente e integrada à sociedade. Quanto mais cedo essas crianças são inseridas no universo do conhecimento, maiores são as chances de elas desenvolverem habilidades importantes para o seu crescimento e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) têm necessidades educacionais especiais que variam amplamente em função de suas características clínicas, comportamentais, cognitivas, de linguagem e de adaptação social. Cada criança no espectro é única, apresentando uma gama diversa de dificuldades que podem se manifestar em diferentes níveis, desde casos leves até aqueles mais graves. Contudo, todas elas compartilham desafios relacionados à comunicação e às interações sociais, o que torna fundamental a criação de estratégias educacionais específicas e adaptadas. Essas necessidades requerem adaptações curriculares e estratégias de manejo que atendam às particularidades de cada criança.

No processo de intervenção psicopedagógica, a individualização do currículo e a adaptação às necessidades específicas da criança são fundamentais para garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz. O psicopedagogo precisa estar atento às possibilidades e limitações do seu educando, independentemente de eventuais dificuldades iniciais, e escolher estratégias e métodos que façam com que o currículo escolar se alinhe às características e necessidades de cada criança. Esse processo é contínuo e dinâmico, exigindo monitoramento e ajustes constantes. O papel do psicopedagogo em auxiliar a inclusão escolar somente será eficiente através de um olhar sistêmico. Ao enxergar a escola como um todo, é fundamental que haja uma integração entre todos os membros da equipe escolar para garantir que o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tenha suas necessidades plenamente atendidas. Segundo a legislação brasileira, como consta no artigo 3º da lei nº 12,764/2012 é direito do autista:

São direitos da pessoa com espectro autista: IV – o acesso à educação e ensino profissionalizante”. E, ainda consta no mesmo documento o seguinte parágrafo: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Lei 12.764/2012, p.1).

A colaboração entre professores, psicopedagogos, coordenadores, equipe de apoio e família é essencial para construir um ambiente inclusivo, que respeite as singularidades e complexidades desse aluno. Para os professores, é um desafio trabalhar com as crianças com autismo, pois precisam adequar suas estratégias de ensino, porém, esses alunos precisam de apoio da escola e de profissionais especializados.

A intervenção psicopedagógica é um processo essencial no apoio ao desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Essa intervenção se baseia, primeiramente, em uma observação detalhada da criança, a fim de que o psicopedagogo obtenha um conhecimento profundo sobre suas habilidades, dificuldades, interesses e comportamentos. Esse conhecimento é crucial para a criação de estratégias e abordagens personalizadas que sejam eficazes e atendam às necessidades específicas da criança. Muitos são os benefícios no desenvolvimento das habilidades da criança com TEA quando são oferecidas estratégias adequadas para cada criança, de acordo com as suas particularidades e necessidades.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BEAUCLAIR, J. **Para entender psicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros**. 3ªed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Brasília: Diário Oficial da União.

CAMARGO, S.P.H; RISPOLI, M. **Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos**. Revista Educação Especial, vol. 26, núm. 47, 2013.

NEVES, Maria A. **Psicopedagogia: um só termo e muitas significações**. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, nº 21, v. 10, 1991.

SKINNER, B.F. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DA NARRAÇÃO HISTÓRICA

TEACHING HISTORY THROUGH HISTORICAL NARRATION



ALESSANDRA DA SILVA JANUARIO

Graduação em Estudos Sociais – História, pela Faculdade UNINOVE (2006); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – História – na EMEF Professor Gilberto Dupas, Professora de Ensino Fundamental II e Médio – História – na EE Professor Walfredo Arantes Caldas

RESUMO

Este artigo explora a narração histórica como metodologia ativa para o ensino de História Antiga, focando em como essa abordagem pode contribuir para a compreensão e a aprendizagem dos alunos. Através da narrativa, o professor pode transformar personagens e eventos históricos complexos em experiências de aprendizado mais significativas, conectando o conteúdo com a realidade dos estudantes. O objetivo geral do artigo é analisar como a narração histórica, tendo como um dos recursos, a jornada do herói, na perspectiva de incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia histórica. A justificativa para essa metodologia reside na necessidade de tornar o ensino de História mais envolvente e reflexivo. Ao final, o estudo aponta que a narração histórica permite uma aprendizagem mais ativa e interativa, onde os alunos participam da construção do conhecimento, consolidando uma visão crítica e consciente do passado e de suas conexões com o presente.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino de História; Narração Histórica.

ABSTRACT

This article explores historical storytelling as an active methodology for teaching Ancient History, focusing on how this approach can contribute to students' understanding and learning. Through storytelling, the teacher can transform complex historical characters and events into more meaningful learning experiences, connecting the content with the students' reality. The general aim of this article is to analyze how historical narration, using the hero's journey as one of its resources, encourages the development of critical thinking and historical empathy. The justification for this methodology lies in the

need to make history teaching more engaging and reflective. In the end, the study points out that historical narration allows for more active and interactive learning, where students participate in the construction of knowledge, consolidating a critical and conscious view of the past and its connections with the present.

Keywords: Learning; History teaching; Historical narration;

INTRODUÇÃO

A narração histórica no ensino de História Antiga oferece uma metodologia ativa que facilita a compreensão dos temas históricos, tornando-os mais acessíveis e significativos para os alunos. Em contraposição ao método de transmissão de dados e datas, essa abordagem busca trazer as figuras históricas e mitológicas da Antiguidade para o cotidiano dos estudantes, conectando o conteúdo ao presente e despertando uma reflexão crítica sobre o passado. Diante da dificuldade dos alunos em compreenderem o impacto histórico de figuras como Alexandre, o Grande, Hércules e Espártaco, este estudo se propõe a trazer a análise, o potencial da narrativa histórica para promover um aprendizado mais profundo e envolvente.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar os aspectos da narrativa histórica como ferramenta didática no ensino de História Antiga, com ênfase em sua capacidade de fomentar o pensamento crítico e a empatia histórica. Em relação ao objetivo específico esse texto propõe contextualizar a aplicabilidade da estrutura da "jornada do herói", desenvolvida por Joseph Campbell, no ensino de figuras históricas e mitológicas. A "jornada do herói" é uma estrutura narrativa que organiza a história em etapas — como o chamado à aventura, os desafios e a transformação do herói — e pode ser usada como base para que os alunos compreendam as trajetórias e os feitos dessas figuras, inserindo-as em contextos de significado e relevância para a sociedade da época.

A justificativa para a escolha desse tema reside na necessidade de tornar o ensino de História mais significativo para os estudantes. Em um ambiente educativo onde a memorização de fatos isolados frequentemente se sobressai ao entendimento profundo dos processos históricos, a narração histórica permite uma experiência mais produtiva e próxima da vivência real. Como destaca Benjamin (1985), a narrativa carrega consigo uma transmissão de saberes culturais, o que a torna uma ferramenta poderosa para conectar o aluno aos valores e dilemas de outras épocas, humanizando o ensino da História e promovendo uma abordagem que incentiva a empatia e a reflexão.

O problema central deste estudo é entender como a narração histórica, pode ser utilizada para desenvolver uma compreensão crítica e contextualizada da História Antiga. Por fim o texto busca promover a reflexão sobre como a narrativa histórica pode ser usada no ensino de História Antiga para ajudar os alunos a compreenderem de maneira significativa as trajetórias e os contextos das figuras históricas e mitológicas? A resposta a essa pergunta exige uma análise detalhada de como a narrativa

ativa o engajamento dos alunos, permitindo que eles reflitam sobre o papel dessas figuras no passado e suas implicações para o presente.

Esse artigo se organiza, portanto, para oferecer uma visão global da proposta metodológica no ensino de História Antiga. O trabalho explora, ainda, o papel mediador do professor, que, ao implementar a narrativa como ferramenta de ensino, estimula os alunos a questionarem, analisarem e compreenderem o contexto cultural e social da Antiguidade.

O texto busca apresentar como a narrativa histórica pode possibilitar que os alunos desenvolvam empatia ao colocar-se no lugar de personagens históricos, compreendendo o contexto em que viveram e as motivações por trás de suas ações. Vernant (1990) observa que a mitologia e as narrativas da Antiguidade nos oferecem lições sobre os valores, dilemas e conquistas das sociedades antigas, o que torna a narrativa uma ponte entre o aluno e os eventos do passado, promovendo uma conexão mais humanizada e crítica com a História.

Portanto, este estudo defende que a narrativa histórica, quando bem estruturada, se apresenta como uma metodologia eficaz para o ensino de História Antiga, conectando os alunos a eventos distantes e complexos de forma significativa. Este artigo pretende, assim, contribuir para o entendimento das vantagens e desafios dessa abordagem, destacando a importância de metodologias ativas e narrativas para desenvolver o pensamento crítico e histórico nas escolas.

CONCEITO E IMPORTÂNCIA DA NARRAÇÃO HISTÓRICA

A pretensão de desenvolver esse artigo, surge a partir da experiencição do uso da narração histórica como prática docente, em consonância com o processo didático pedagógico em sala de aula, tendo portanto, utilizado a narrativa como metodologia no ensino de história.

O objetivo se pautou na pretensa facilitação do acesso dos alunos aos eventos do passado, transformando fatos complexos em relatos significativos e envolventes. Segundo Benjamin (1985), a narrativa "carrega em si uma memória, que é responsável pela transmissão da experiência através das gerações" (BENJAMIN, 1985, p. 107). Para o autor, a narrativa é um meio fundamental quando se objetiva trazer para as novas gerações, vivências passadas, contextualizando e refletindo sobre cultura e costumes geracionais, dando assim, sentido aos acontecimentos passados, proporcionando uma compreensão mais orgânica da história.

Para além do evento histórico, datado, se faz necessário a compreensão contextual dos eventos. Segundo Rüsen (2010), a narrativa histórica não apenas organiza os acontecimentos em uma sequência lógica, mas, também, "contribui para a formação do pensamento histórico ao associar causas, consequências e intenções dos sujeitos envolvidos nos eventos" (RÜSEN, 2010, p. 43). Ainda segundo o autor, o processo pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas a uma visão crítica e contextualizada da história, sendo essencial para a formação de cidadãos informados e críticos.

Além disso, a narrativa histórica promove o desenvolvimento da empatia histórica, fato que segundo Bruner (1997), permite que os alunos compreendam o contexto e as motivações dos personagens históricos, o que enriquece a interpretação dos eventos. Para o teórico, a história não deve ser ensinada como uma simples sequência de datas e fatos, mas como um campo de ação humana carregado de significado e dilemas éticos. Através da empatia, os alunos são capazes de entender a complexidade das decisões e dos eventos, o que os ajuda a construir uma perspectiva crítica e abrangente sobre o passado e seu impacto no presente.

Ao transformar fatos históricos em histórias com começo, meio e fim, o professor oferece aos alunos uma estrutura compreensível e cativante para aprender. Conforme Carr (2002) aponta, "a história é essencialmente uma construção narrativa", e é através dessa construção que o passado ganha sentido para os estudantes (CARR, 2002, p. 21). A narrativa permite que os fatos sejam contextualizados e que os estudantes enxerguem a história como um fenômeno vivo e dinâmico, e não apenas como uma coleção de informações.

A NARRAÇÃO COMO FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A narração histórica permite que o professor atue como mediador do conhecimento histórico, traduzindo eventos complexos em histórias acessíveis e envolventes para os alunos. Para Ricoeur (1994), a narrativa é uma forma de articular e mediar o tempo, oferecendo uma ponte entre o passado e o presente, que permite ao ouvinte (neste caso, o aluno) vivenciar o contexto de maneira mais íntima (RICŒUR, 1994).

Esse papel de mediação é essencial para promover a compreensão contextual dos eventos. Conforme observa Lowenthal (1985), o entendimento do passado depende da capacidade de reconstruir o que aconteceu, adaptando o conteúdo à realidade e experiência dos alunos (LOWENTHAL, 1985). Quando o professor utiliza a narração para apresentar um evento histórico, ele cria uma versão desse evento que dialoga com a experiência do aluno, essa ação cria a possibilidade de múltiplas interpretações, desenvolvendo uma postura crítica e analítica frente ao passado permitindo que compreenda ou reflita sobre as motivações e ações dos personagens históricos e as consequências desses eventos para a sociedade.

A empatia histórica é uma das habilidades mais importantes desenvolvidas através da narração. Segundo Hunt (2002), ao compreender o contexto dos personagens históricos, os alunos desenvolvem a habilidade de se colocarem no lugar dos outros, o que enriquece sua interpretação dos eventos e suas causas (HUNT, 2002). Ao se imaginar na situação dos personagens históricos, o estudante é incentivado a refletir sobre os dilemas e escolhas, o que aprofunda sua compreensão dos fatos, além de se possibilitar vivenciar por meio da narrativa de eventos que de outra forma, poderiam ser apenas citados ou elencados em determinado período histórico.

O desenvolvimento de habilidades como a análise de causas e consequências também é impulsionado pela narrativa. Conforme Rüsen (2001) discute, a narração ajuda a organizar o pensamento

histórico, ao mostrar que os eventos possuem uma lógica de ações e reações (RÜSEN, 2001). Assim, o aluno pode ser capaz de identificar, as causas de um evento e suas implicações, o que desenvolve sua capacidade de compreensão histórica e sua habilidade de reconhecer padrões.

Outra habilidade essencial desenvolvida pela narração histórica é a capacidade de contextualização. De acordo com Certeau (2008), o processo de narrar permite ao aluno relacionar eventos a contextos culturais e sociais específicos, o que enriquece sua interpretação histórica (CERTEAU, 2008). Ao ouvir uma história, o aluno é levado a situar-se dentro de um contexto específico, compreendendo que as ações dos personagens são influenciadas pelas condições e valores da época.

Outro elemento a ser destaque se refere ao desenvolvimento de habilidades de investigação histórica, questionando fatos e buscando evidências que sustentem as narrativas. Jenkins (2004) argumenta que a história é essencialmente uma prática investigativa, na qual a busca por evidências e a crítica de fontes são fundamentais (JENKINS, 2004). Através da narração, o professor pode introduzir o aluno a essas práticas, convidando-o a refletir sobre as fontes e a buscar uma compreensão mais profunda dos eventos.

No processo didático, se destaca a interdisciplinaridade, pois possibilita conexões entre a história e outras áreas do conhecimento, como a literatura, a sociologia e a geografia. Burke (2008) destaca que a narrativa histórica pode incluir elementos culturais e sociais que enriquecem a compreensão dos eventos (BURKE, 2008). Esse aspecto interdisciplinar contribui para uma visão holística do conhecimento.

Outro fator se refere a construção de identidade que de acordo com Lowenthal (1985), se constitui a partir do processo de conhecimento sobre a história de seu país, cidade ou grupo cultural, levando o aluno a refletir sobre suas origens e a se reconhecer como parte de uma história maior, desenvolvendo uma postura analítica e questionadora em relação à sociedade e suas próprias ações.

NARRAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

A construção de identidade é um dos aspectos mais significativos que a narração histórica promove no ensino de história. Segundo Lowenthal (1985), o contato com o passado permite que os indivíduos desenvolvam um sentido de pertencimento e compreensão sobre suas origens e tradições (LOWENTHAL, 1985). No contexto escolar, a narrativa histórica funciona como uma ponte que conecta o aluno à sua história e cultura, promovendo uma visão mais completa e integrada de sua própria identidade. Ao aprender sobre eventos históricos e os desafios enfrentados por seus antepassados, o aluno começa a entender a importância de sua herança cultural e os valores transmitidos ao longo das gerações.

Esse processo de construção de identidade é fortalecido quando a narrativa histórica incorpora histórias locais e culturais que dialogam diretamente com a vivência dos alunos. De acordo com Burke (2008), a história cultural é um instrumento poderoso para reforçar a identidade, pois ajuda a estabelecer uma conexão entre o indivíduo e seu contexto histórico-cultural (BURKE, 2008). Assim, ao abordar temas

próximos da realidade dos estudantes, como a história de sua cidade, comunidade ou grupo étnico, o professor consegue criar uma narrativa que ressoa com a experiência de vida dos alunos, reforçando sua identidade cultural.

Além disso, a narração histórica permite que o aluno se veja como parte de uma comunidade mais ampla, promovendo um senso de coletividade. Conforme Ricœur (1994), a narrativa oferece ao indivíduo um lugar na continuidade temporal, mostrando que ele é parte de uma história maior e compartilhada (RICŒUR, 1994). Essa noção de pertencimento é fundamental para o desenvolvimento de um sentimento de responsabilidade e solidariedade com o coletivo. Ao entender que a história de sua comunidade faz parte de um contexto mais amplo, o aluno se sente mais conectado e comprometido com o bem-estar social.

A construção de identidade através da narrativa histórica também promove a valorização da diversidade cultural. Para Hunt (2002), ao contar histórias de diferentes culturas e épocas, o professor oferece aos alunos uma perspectiva mais ampla e inclusiva, ajudando-os a entender e respeitar a diversidade (HUNT, 2002). A exposição a múltiplas narrativas históricas permite que os alunos reconheçam as contribuições de diferentes grupos para a sociedade e valorizem as variadas expressões culturais que compõem a identidade coletiva. Esse processo é essencial para a formação de cidadãos empáticos e abertos à diversidade.

A narração histórica, ao explorar identidades culturais e sociais diversas, também permite que o aluno questione e desconstrua estereótipos e preconceitos. Jenkins (2004) destaca que a história é uma ferramenta poderosa para desafiar ideias pré-concebidas e promover uma compreensão mais crítica da sociedade (JENKINS, 2004). Ao apresentar narrativas de grupos historicamente marginalizados, o professor possibilita que os alunos reconsiderem suas próprias concepções e se abram para novas perspectivas, promovendo uma visão mais inclusiva da história e da identidade social.

Além disso, a narrativa histórica desempenha um papel crucial na formação da memória coletiva. Segundo Certeau (2008), a memória é construída e transmitida através de narrativas, e é através delas que a sociedade mantém viva a lembrança de eventos significativos (CERTEAU, 2008). No contexto educacional, a narração de eventos históricos contribui para que os alunos compreendam o valor e o significado de sua herança cultural, criando uma memória compartilhada que fortalece a identidade coletiva. A memória coletiva, por sua vez, é um componente essencial da identidade, pois conecta o indivíduo ao passado e ao legado de sua comunidade.

A relação entre narração histórica e identidade também é fundamental para o desenvolvimento da cidadania. Carr (2002) argumenta que, ao compreender o papel de sua própria cultura e história, o aluno é incentivado a refletir sobre sua responsabilidade no presente e seu papel na construção do futuro (CARR, 2002). A narrativa histórica permite que o aluno se enxergue como um agente na continuidade da história, com um papel ativo e responsável na sociedade.

Finalmente, a narrativa histórica promove um senso de continuidade e mudança, aspectos centrais da identidade. Lowenthal (1985) observa que a história, ao mostrar a evolução das tradições e valores ao longo do tempo, oferece ao indivíduo uma compreensão mais profunda de si mesmo e de seu papel

no mundo. Através da narrativa, o aluno aprende que sua identidade é formada não apenas por elementos estáticos, mas também por mudanças e adaptações ao longo do tempo. Essa perspectiva ajuda o aluno a compreender a complexidade da identidade e a se enxergar como parte de um processo histórico contínuo.

A TRAJETÓRIA DO HERÓI

Diante do exposto, um elemento fundamental na narrativa história é representado pelos agentes históricos, ou seja, os personagens que atuam no processo de desenvolvimento da trajetória humanas. No contexto da prática em sala de aula, o uso da narrativa, objetiva facilitar a compreensão dos acontecimentos, no entanto, cabe destacar como são tratados ou descritos os personagens que englobam essa narrativa, um aspecto importante quando nos referimos a vivenciar momentos históricos.

Bedran (2003), estudiosa e praticante da contação de histórias, destaca que as narrativas devem ser contadas de forma a encantar, pois o envolvimento emocional fortalece o processo de aprendizado. Ao trazer histórias de heróis antigos, o professor tem a oportunidade de apresentar esses personagens como figuras próximas, cujas lutas e conquistas refletem questões universais. Essa abordagem permite que os alunos enxerguem o passado como um espaço de experiências compartilhadas e de sentimentos que continuam relevantes na contemporaneidade.

Nesse sentido, uma das estruturas narrativas quando nos referimos ao ensino de História Antiga é a denominada "jornada do herói", conceito desenvolvido por Joseph Campbell em sua análise dos mitos universais. Campbell descreve a jornada do herói como um ciclo de desafios, provações e transformação que heróis mitológicos e históricos enfrentam. Ao aplicar essa estrutura no ensino de figuras como Hércules, Alexandre, o Grande e Espártaco, o professor consegue contextualizar os feitos e os dilemas desses personagens de forma a apresentar aos alunos aspectos nem sempre presentes em textos teóricos disponibilizados em livros didáticos. Assim, a jornada do herói se torna uma base narrativa que não apenas organiza o conteúdo, mas também promove uma compreensão emocional dos eventos (CAMPBELL, 2007).

O uso da jornada do herói, portanto, cria um roteiro que proporciona aos alunos meios de acompanhar o desenvolvimento dos personagens históricos e assim, entenderem os valores e ideias que permeavam a sociedade. Nesse contexto, Vernant (1992), descreve que as narrativas mitológicas revelam as crenças e os códigos de conduta das culturas antigas.

A estrutura da "jornada do herói", proposta por Joseph Campbell (2007), fornece uma base narrativa que pode ser adaptada ao ensino de História, nessa perspectiva, o autor destaca, que a jornada do herói segue etapas universais – como o chamado à aventura, os desafios e, finalmente, o retorno transformado.

Além de tornar os eventos históricos mais interessantes, a jornada do herói também inspira cooperação e trabalho em grupo. Quando os alunos estudam histórias onde os personagens superam adversidades, aprendem valores como coragem, resiliência e solidariedade, habilidades importantes

para o convívio social. Bedran (2003) e Vernant (1990), destacam que o contato com narrativas heroicas pode fortalecer o espírito de equipe e a cooperação, pois possibilitam que os alunos entendam melhor os contextos culturais e as motivações que guiaram as decisões desses personagens, interpretando os eventos históricos de maneira mais humanizada e crítica.

Rüsen (2001) destaca que a narrativa ajuda a organizar os eventos em uma sequência de ações e reações, promovendo o desenvolvimento de uma compreensão crítica dos processos históricos. aprimorando a capacidade de interpretação histórica, esse processo favorece o desenvolvimento de habilidades investigativas, pois, ao questionar detalhes sobre as narrativas de figuras históricas, os alunos podem ser incentivados a buscar informações adicionais, fontes e perspectivas que complementem seu entendimento. Jenkins (2004) aponta que a história é sobretudo, uma prática investigativa.

No contexto da interdisciplinaridade, Burke (2008) aponta que a narrativa histórica enriquece a compreensão dos alunos, pois permite que eles façam conexões entre a História e outras áreas do conhecimento, promovendo uma visão mais integrada e abrangente.

Ao contar histórias de figuras da Antiguidade, o professor pode ajudar os alunos a entenderem a diversidade cultural e os valores de diferentes épocas. Hunt (2002) argumenta que a exposição a diferentes culturas e períodos históricos amplia a compreensão dos alunos sobre a diversidade, incentivando o respeito e a valorização das diferentes contribuições culturais.

Assim, como destaca Certeau (2008), a memória é construída e transmitida por meio das narrativas, e é através delas que a sociedade mantém vivos os acontecimentos do passado.

Carr (2002) destaca que o contato com o passado ajuda os estudantes a entenderem que a História é um processo contínuo, e que muitos dos valores e dilemas enfrentados na Antiguidade ainda são relevantes na sociedade atual.

Por fim, em complementação ao descrito, se faz necessário pautar que o uso de tecnologias na narrativa histórica, pode enriquecer essa metodologia, tornando-a mais atraente e interativa para os estudantes. Segundo Lévy (1999), a cibercultura oferece novas possibilidades para a construção de narrativas, permitindo que os alunos explorem as histórias de forma digital, através de animações, vídeos e plataformas online. Essa integração tecnológica torna a narrativa histórica mais acessível e atraente, especialmente para as novas gerações.

Outro aspecto relevante para a efetividade do emprego da metodologia tendo como ferremEnta a narrativa histórica, no ensino de História Antiga, é fundamental que o professor receba formação contínua. Moreira (2000) destaca que a preparação dos docentes é essencial para que eles saibam como estruturar e aplicar as narrativas de forma significativa, adaptando-as ao contexto atual dos alunos. Com uma formação sólida, os professores podem explorar todo o potencial dessa metodologia, garantindo que as histórias sejam contadas de maneira relevante e impactante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo demonstram que a narração histórica, especialmente estruturada pela “jornada do herói” de Joseph Campbell, se apresenta como metodologia efetiva para o ensino de História Antiga. Esse método permite que figuras históricas e mitológicas, como Hércules, Alexandre, o Grande, e Espártaco, sejam apresentadas de maneira que os alunos compreendam melhor suas trajetórias e os contextos em que viveram. A pesquisa demonstrou que a narrativa histórica promove uma visão mais contextualizada da História, levando os alunos a identificarem os eventos não como fatos isolados, mas como partes de um processo contínuo de causas e consequências, estimulando uma leitura crítica e reflexiva do passado.

A pesquisa teórica demonstra que a utilização de narrativas históricas na sala de aula possibilita o desenvolvimento de habilidades importantes, como o pensamento crítico e a empatia histórica, permitindo que os alunos se coloquem no lugar dos personagens e compreendam as motivações e valores de suas épocas. Ao vivenciar esses contextos de forma indireta, eles ampliam sua capacidade de análise e questionamento sobre o passado, em substituição ou complementação da memorização de dados. Essas descobertas respondem ao problema de pesquisa, mostrando que a narrativa histórica é uma ferramenta relevante para tornar o ensino de História Antiga mais significativo e próximo da realidade dos estudantes.

Outro aspecto identificado pelo estudo se refere a importância da formação continuada dos professores, que devem estar capacitados para estruturar narrativas envolventes e adaptar os conteúdos históricos de forma significativa. A implementação de recursos tecnológicos também pode potencializar essa abordagem, permitindo que os alunos explorem os conteúdos de maneira mais interativa e multimodal.

Em síntese, o artigo reafirma que a narrativa histórica possibilita o ensino de História Antiga, de maneira mais contextualizada, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e críticos. Ao compreenderem o passado em suas complexidades, os alunos desenvolvem uma visão histórica que lhes permite interpretar o presente com mais clareza. As contribuições deste estudo destacam a importância das narrativas para o desenvolvimento de competências históricas nos estudantes, abrindo caminho para futuras pesquisas sobre metodologias narrativas e sua aplicação no ensino de História e outras disciplinas.

REFERÊNCIAS

BEDRAN, Bia. A arte de cantar e contar histórias. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRUNER, Jerome. A Cultura da Educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: Unesp, 2008.

CAMPBELL, Joseph. O herói de mil faces. São Paulo: Cultrix, 2007.

CARR, E. H. Que é História? São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HUNT, Lynn. História Cultural no Contexto. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

JENKINS, Keith. A História Repensada. São Paulo: Contexto, 2004.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOWENTHAL, David. The Past is a Foreign Country. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O ensino de História e a formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Didática do ensino superior: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 75-82.

RICŒUR, Paul. Tempo e Narrativa. Campinas: Papirus, 1994.

RÜSEN, Jörn. História Viva: Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 2001.

VERNANT, Jean-Pierre. Mito e pensamento entre os gregos. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

O DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA ARTE

DEVELOPMENT THROUGH ART



AMANDA BORDIGNON DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Guaianás, conclusão em 2012.

RESUMO

Neste artigo, é abordada a relevância da expressão artística na instrução, ressaltando sua influência no progresso educacional dos estudantes do Ciclo Básico. O propósito deste estudo é examinar de que modo a inclusão de atividades artísticas no plano de estudos escolares pode fomentar o avanço intelectual, emocional e social dos aprendizes, enquanto também estimula a inventividade, a autoexpressão e a reflexão crítica. A fundamentação para essa pesquisa surge da necessidade de entender os efeitos positivos da arte na formação completa das crianças, oferecendo uma educação mais holística e enriquecedora. A abordagem metodológica empregada nesta investigação baseia-se em uma análise bibliográfica. Serão analisados textos acadêmicos, publicações e registros que discorrem sobre a interação entre arte e ensino no Ciclo Básico.

Palavras-chave: Crescimento; Educação Integral; Expressão Artística.

ABSTRACT

This article discusses the relevance of artistic expression in education, highlighting its influence on the educational progress of primary school students. The purpose of this study is to examine how the inclusion of artistic activities in school curricula can foster the intellectual, emotional and social advancement of learners, while also stimulating inventiveness, self-expression and critical reflection.

The rationale for this research arises from the need to understand the positive effects of art on the complete formation of children, offering a more holistic and enriching education. The methodological approach employed in this research is based on a bibliographical analysis. Academic texts, publications and records that discuss the interaction between art and teaching in the Basic Cycle will be analyzed.

Keywords: Growth; Integral Education; Artistic Expression.

INTRODUÇÃO

Esse tema foi selecionado com o intuito de estimular diálogos educativos sobre o real valor do educador como um recurso pedagógico para aprimorar a capacidade de raciocínio e expressão da criatividade dos alunos do Ciclo Básico. Ele trata da influência autêntica da expressão artística no pensamento genuíno, especialmente no contexto escolar, onde ela permite aos estudantes do Ciclo Básico reformularem suas concepções de modo analítico e desinibido. O público-alvo engloba os professores de Artes e os estudantes do ciclo básico.

A justificativa para este trabalho de conclusão de curso decorre da observação de que este assunto destaca o papel vital desempenhado pelas Artes como facilitadoras do pensamento crítico e da expressão criativa. Ele reitera a noção de que não são meros transmissores de conhecimentos, mas sim impulsionadores do progresso intelectual e criativo dos alunos. Para os estudantes, este tópico enfatiza a importância de se envolver ativamente no processo de aprendizado, utilizando a Arte como uma ferramenta para explorar e expressar suas ideias de forma crítica e autônoma. Também salienta que a Arte não se restringe a uma disciplina isolada, mas é um componente essencial de sua educação geral, capaz de aprimorar sua compreensão de outras matérias e do mundo que os rodeia.

Portanto, este trabalho tem um valor significativo para ambos os professores e alunos, pois destaca a interconexão entre arte, educação e desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Ele serve como um lembrete de que a educação não é apenas sobre aquisição de conhecimento, mas também sobre o desenvolvimento de habilidades de pensamento e expressão criativa.

No colorido universo da sala de aula, ao qual a imaginação ganha vida, a arte se torna a trilha sonora do aprendizado. Com pincéis, lápis e tintas, os alunos do Ensino Fundamental mergulham em um mundo de possibilidades, explorando sua criatividade e expressando suas emoções de forma única. Por meio da arte, eles encontram um caminho para o desenvolvimento integral, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC, que é como um mapa que guia o percurso educacional, reconhece a importância da arte no processo de formação dos estudantes. Ao contemplar as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, a BNCC destaca a arte como um componente curricular

essencial. Ela não apenas fornece ferramentas para explorar a criatividade, mas também promove o pensamento crítico, a capacidade de comunicação e a apreciação estética.

Ao integrar a arte ao currículo escolar, os alunos são convidados a experimentar diferentes linguagens artísticas, como música, dança, teatro e artes visuais. Por meio da música, eles aprendem sobre ritmo, melodia e harmonia, desenvolvendo habilidades auditivas e percepção sonora. Na dança, descobrem o movimento como forma de expressão corporal, explorando seu potencial físico e emocional. No teatro, experimentam o poder da interpretação e da narrativa, criando personagens e vivendo diferentes histórias. Nas artes visuais, soltam a imaginação, utilizando cores, formas e texturas para criar obras que revelam suas emoções e percepções de mundo.

Além disso, a arte também proporciona uma ponte para o conhecimento de diferentes culturas e contextos históricos. Ao estudar artistas renomados e movimentos artísticos, os alunos ampliam seu repertório cultural, desenvolvem a sensibilidade estética e aprendem a valorizar as expressões artísticas presentes em suas comunidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, em seu documento de 2017, um conjunto de dez competências gerais para a Educação Básica, que abrangem conhecimentos científicos, artísticos, culturais, e o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Dentro dessas dez competências, destacam-se duas em particular que enfatizam com maior precisão o papel da aprendizagem artística:

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

Portanto, é fundamental que as escolas reconheçam a importância da arte na educação dos alunos do Ensino Fundamental, seguindo as diretrizes da BNCC. Ao promover a inclusão da arte no currículo, oferecendo espaços adequados, formação de professores e recursos necessários, as escolas proporcionam um ambiente propício para que os estudantes possam desenvolver-se plenamente, explorando sua criatividade, expressando suas emoções e ampliando seu olhar sobre o mundo. A arte se torna, assim, uma aliada valiosa no processo de formação dos cidadãos do futuro, que serão capazes de enfrentar desafios, questionar o status quo e construir um mundo mais criativo e harmonioso.

A expressão artística pode ser incorporada em todas as áreas do conhecimento, não se limitando apenas às aulas de arte. Por exemplo, os estudantes podem empregar a arte para elucidar conceitos científicos, para investigar a história ou para manifestar suas interpretações de textos literários.

O impacto da inventividade nas formações humanas revela a natureza revolucionária da humanidade. Através de ações criativas, os vínculos coloridos do coração, mente e espírito se entrelaçam em cada indivíduo. A perspectiva global, ao contemplar o que a família humana compartilha, é evidente nas similaridades entre as culturas na expressão original, desde as primeiras representações em cavernas criadas por nossos antepassados em todos os continentes.

Essa habilidade primordial do ser humano - a imaginação inovadora - é o que tem sustentado a resiliência do espírito humano diante das circunstâncias mais desafiadoras e impulsionado as realizações notáveis que inspiram as essências de outros seres humanos.

São os indivíduos que concebem suas representações, suas ideias etc., mas os seres reais, ativos, como são moldados por um específico desenvolvimento de suas capacidades produtivas e das relações correspondentes a elas, incluindo as mais amplas que podem alcançar (MARX & ENGELS, 1982, p.19).

A expressão artística é um conceito abrangente e desempenha um papel crucial no progresso humano. As artes englobam uma vasta gama de atividades criativas e os desdobramentos dessas atividades. É um domínio diversificado, incorporando expressões artísticas em várias formas, que podem abranger a criação de imagens ou objetos em áreas como desenho, escultura, gravura, fotografia e outras formas de mídia visual.

De acordo com Schiller, a educação estética buscava fornecer um modelo estético que permitisse à Alemanha alcançar as vitórias sociais da revolução Francesa sem a necessidade de uma revolução. Segundo Lukács, Schiller enfatiza principalmente a transformação interna da vida espiritual do ser humano” (MÉSZÁROS, 2006, p.264).

A arquitetura é frequentemente vista como uma das manifestações visuais, assim como as artes ornamentais. As primeiras expressões artísticas foram descobertas em paredes de antigas cavernas, tanto sob a forma de esculturas em pedra como de desenhos. Portanto, é razoável supor que o desenho tenha sido a primeira forma de arte.

O desenho é a forma de arte mais acessível, pois oferece uma impressão mais completa e vívida. Música, teatro, cinema, dança e outras formas de artes cênicas, assim como a literatura e outras mídias, como a mídia interativa, estão incluídas em uma definição mais ampla de arte.

Conforme Barbosa (1991) afirma:

Sabemos que o objetivo da arte na escola não é formar artistas, da mesma forma que a matemática não tem o objetivo de formar matemáticos, embora artistas, matemáticos e escritores sejam igualmente bem-vindos em uma sociedade desenvolvida. O principal objetivo da arte na escola é formar o apreciador, o admirador, aquele que decodifica a obra de arte. (1991, p.32)

Um poema, um desenho, uma escultura, criados pelo artista trazem alegria a ele durante o ato da criação; trazem alegria novamente após algum tempo, quando ele recria ou revive imaginativamente o momento original da criação, e proporcionam uma grande sensação de prazer para quem observa essa arte com atenção.

A arte é uma forma de expressar muitas coisas. É uma maneira de lidar com sentimentos que não podem ser expressos de forma convencional, como por meio de conversas ou palavras. A arte oferece uma maneira de expressar emoções. Até o século XVII, a arte se referia a qualquer habilidade ou domínio e não era distinguida de habilidades artesanais ou científicas. No uso moderno, as artes visuais, nas

quais as considerações estéticas são fundamentais, se diferenciam das habilidades adquiridas de forma geral e das artes decorativas ou aplicadas.

Atualmente, a arte não é apenas uma forma de expressar ideias, mas também tem sido usada para transmitir informações ou mensagens ao público em geral. O impacto da criatividade na formação do ser humano revela a natureza inventiva da humanidade. Por meio de atos originais, os fios multicoloridos do coração, mente e alma se entrelaçam em cada indivíduo.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepções, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (BRASIL, MEC, 1997, p.61)

A expressão artística proporciona conforto ao ser humano através de versos, literatura, melodias, teatro e cinema. Os entusiastas das manifestações artísticas podem dedicar toda a vida à sua prática. A arte tem a função de saciar o anseio do homem por transcender a morte e o declínio que afetam todas as coisas terrenas. Ela serve de consolo ao homem, auxiliando-o a conceber o que é desejado, mas não imediatamente acessível para uso.

A arte transporta o indivíduo para um mundo distinto, onde tudo é interpretado por meio de suas emoções. Isso lhe permite viver uma vida dupla, sem os tormentos e morbidez da esquizofrenia. A relevância da arte está intrinsecamente ligada à natureza do ambiente que nós, seres humanos, construímos, e se o criamos para ser um conforto ou uma tortura. Para compreender o lugar ocupado pela arte e pela beleza na cultura contemporânea, é necessário recorrer aos exemplos históricos de expressões artísticas.

Ao produzir trabalhos artísticos e explorar a produção artística de outras culturas, o estudante pode adquirir compreensão sobre a diversidade de valores que guiam tanto seus próprios modos de pensamento e ação, como os da sociedade como um todo. Trata-se de criar um campo de significado para valorizar o que é próprio e promover a compreensão da riqueza e diversidade da imaginação humana (BRASIL, 1998, p.16).

É inato à natureza humana apreciar a estética que nos cerca, a qual pode abranger elementos da natureza e construídos pelo homem, como montanhas, rios, paisagens deslumbrantes e belas estruturas arquitetônicas, respectivamente. Ficamos frequentemente maravilhados quando nos deparamos com uma obra-prima pictórica, um poema inspirador ou uma melodia suave, experimentando uma sensação interna de felicidade e serenidade diante dessas manifestações.

Embora tradicionalmente associemos a arte a trabalhos expostos em museus ou galerias, a verdade é que a arte está presente em todos os aspectos de nossa existência, em diversas formas, e possui um valor significativo. O termo "arte" geralmente é relacionado a obras exibidas em galerias de arte ou museus, como pinturas renascentistas ou esculturas modernas. No entanto, a arte engloba uma diversidade muito maior do que essa classificação sugere. Na realidade, estamos constantemente

cercados por expressões artísticas, mesmo sem perceber. Ela permeia as vidas de maneiras sutis e desempenha um papel essencial em nosso dia a dia.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 21).

Descrever de maneira precisa o conceito de "arte" pode ser um desafio, mas de forma geral compreendemos a arte como uma maneira de expressar os sentimentos de alguém através de diferentes objetos ou meios, como papel, música, cores, tecnologia, encanto, fotografia, entre outros. Cada criador utiliza meios distintos para manifestar suas emoções internas. A arte pode assumir formas abstratas, realistas, naturalistas, conceituais e inspiradoras.

É extremamente gratificante estar imerso no mundo da arte e tê-lo presente em nossa vida cotidiana. Ao adentrar na residência de alguém, é difícil não admirar a ornamentação da sala. Podemos encontrar ritmo e harmonia na disposição dos móveis, imagens adornando as paredes, quadros pendurados acima do sofá ou qualquer peça destacada posicionada em um canto ou como peça central de uma mesa de centro, entre outros exemplos. O impacto da arte na existência humana merece ser reconhecido.

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA

A expressão artística desempenha um papel significativo nas vidas dos seres humanos, o que fica evidente pelo fato de cada pessoa possui uma televisão e um aparelho sonoro em casa, os quais são utilizados diariamente, representando uma aplicação prática da arte. Ouvimos composições de diversos artistas cotidianamente e assistimos a filmes e programas de televisão nos quais atuam diferentes criadores.

A música é uma forma de arte capaz de proporcionar enorme prazer à vida e pode ter um impacto significativo em nosso estado de espírito. Em certas ocasiões, a música possui um efeito tranquilizador, capaz de nos fazer esquecer todas as tensões e preocupações. No ambiente de trabalho, em particular, a música é algo que pode auxiliar as pessoas a estabelecerem o clima adequado para suas atividades. Se estamos lidando com algo desafiador ou nos sentindo exaustos, uma melodia enérgica provavelmente nos despertará e acrescentará entusiasmo à situação.

[...] A arte proporciona humanização, e se ela promove a humanização, precisamos, mais do que nunca, utilizar a arte no âmbito educacional e, ainda mais, na sociedade como um todo. Pois, conscientes de que a educação, juntamente com a família, é a base estrutural de uma sociedade plena, também temos consciência de que precisamos, a cada dia, de indivíduos comprometidos com a temática da humanização. Humanizar no sentido mais amplo e abrangente da palavra. (Para além de oferecer aos indivíduos condições de vivência e sobrevivência, proporcionar-lhes a

oportunidade de expressarem verdadeiramente quem são, com toda a sua singularidade e particularidades (SOARES, 2006, p. 73).

Outra importância da arte é que ela preserva nossa cultura. Monumentos antigos e outras reivindicações artísticas, incluindo roteiros, formas musicais, formas de dança e padrões de design, estão incluídos em nossa herança cultural. Quando vemos essa preservação cultural, ficamos sabendo do nosso passado orgulhoso e ajudamos as gerações vindouras a descobrir suas raízes. Portanto, a arte também serve para levar nossas mensagens culturais às gerações.

Os PCNs para a disciplina de Arte enfatizam a importância de estabelecer um diálogo entre a arte e a diversidade cultural presente no cotidiano. Idealmente, o processo de aprendizagem artística deve possibilitar a aproximação entre indivíduos e culturas. A arte desempenha um papel significativo ao situar a prática artística dos alunos como um elemento humanizador, cultural e histórico. Não se trata apenas de adquirir conhecimento, mas também de explorar as expressões artísticas presentes em todas as áreas do conhecimento humano, uma vez que noções estéticas e éticas estão presentes em todas as disciplinas. Os PCNs aprofundam e reformulam o conceito de aprendizagem e ensino de arte no contexto contemporâneo, com o objetivo de promover o desenvolvimento desejado das potencialidades dos alunos, tais como percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação e flexibilidade (BECKER, 2011, p.39).

A arte vai além de ser apenas entretenimento e preservação cultural, ela pode ser uma poderosa fonte de inspiração. É fácil encontrar arte inspiradora, como pôsteres que são frequentemente exibidos em locais de trabalho para motivar os funcionários a serem produtivos. Cada vez mais empresas estão incorporando arte em seus escritórios e tocando música de fundo, pois está comprovado que isso melhora significativamente a qualidade dos resultados. Além disso, existem músicas inspiradoras sendo criadas para equipes que participam de eventos de alta pressão, o que também é uma forma de arte inspiradora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento presente, dentro das instituições educacionais, há um estímulo à instrução que envolve tanto as expressões artísticas quanto as competências manuais, oferecendo uma base para que os jovens revelem e investiguem sua imaginação.

A existência da manifestação artística é evidente em todas as localidades que frequentamos. Pesquisas e informações estatísticas corroboram que o ensino das artes auxilia na solução de dilemas e aprimora as habilidades de pensamento crítico. As manifestações artísticas desempenham uma função vital como meio de aprendizado, prática e expressão de uma ampla variedade de emoções.

As manifestações artísticas são um elemento crucial da formação educacional e exercem uma função significativa no progresso dos aprendizes. Elas oferecem uma forma distinta de expressão e interação, permitindo que os estudantes investiguem e compartilhem suas emoções, conceitos e pontos de vista de modo inovador.

Adicionalmente, as expressões artísticas contribuem para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes em expressar-se e comunicar-se de maneira eficaz. Elas incentivam a autoexpressão e fomentam a confiança e a autoestima, enquanto os aprendizes descobrem suas próprias vozes e adquirem a habilidade de comunicar de forma clara e persuasiva.

As expressões artísticas também são um meio de manifestação emocional e podem auxiliar os estudantes a lidarem com seus sentimentos e desenvolver habilidades de autoconsciência. Elas fornecem uma saída criativa para o estresse, a ansiedade e outras emoções desafiadoras, possibilitando que os aprendizes processem e expressem seus sentimentos de forma saudável.

Dessa forma, as expressões artísticas desempenham um papel essencial na formação dos alunos, oferecendo-lhes uma forma única de expressão, desenvolvendo competências cruciais e explorando diversas perspectivas. Elas fomentam a criatividade, a comunicação, a colaboração e a autoexpressão, ao mesmo tempo em que enriquecem a diversidade e a inclusão. Investir na educação artística é, portanto, essencial para o desenvolvimento completo dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007. . A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BECKER, Moema Portira de Souza. **A docência em artes cênicas no Ensino Fundamental: o Hiato entre a teoria e a prática**. Brasília, 2011. Disponível em:[http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1786/1/2011_MoemaPotiradeSouza Becker.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1786/1/2011_MoemaPotiradeSouza%20Becker.pdf). Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC__embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 nov.2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional** nº 9394, 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Brasília, 1997.

BRASIL – Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF,1998.

MARX. Karl, ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. Tradução de José Paulo Neto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 2ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos** de 1844. [trad. José Paulo neto e Maria Antonia Pacheco]. 1ªEd. São Paulo: expressão popular, 2015. MÉSZÁROS. István. A teoria da Alienação em Marx. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

SOARES, Alexsandro Rosa. **A importância da arte para a socialização**. 2006. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/artigos/243207. Acesso em: 12 nov. 2024.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO BASEADO EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

PEDAGOGICAL PLANNING: CONSIDERATIONS ABOUT WORK BASED ON DIDACTIC SEQUENCES



ANA CAROLINA GRACIOLLI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2011); Especialização em Alfabetização e Letramento (2015).

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo elucidar como o planejamento pedagógico e o processo de ensinar e aprender são complexos em sua natureza mais superficial. Essa natureza complexa está consolidada no mar de subjetividade das interações sociais, das capacidades dos discursos comunicacionais existentes entre os humanos que ainda desafia pesquisadores em todo o mundo. E, as Sequências Didáticas não podem ser caracterizadas como um simples documento ou uma lista com tópicos a serem ensinados, muito pelo contrário, a noção de sequências vai muito além dessas premissas, visto que essa é capaz de consubstanciar-se em um aporte teórico metodológico robusto para educação formal. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Planejamento; Pedagógico; Docente.

ABSTRACT

This article aims to elucidate how pedagogical planning and the process of teaching and learning are complex in their most superficial nature. This complex nature is consolidated in the sea of subjectivity of social interactions, of the capacities of the communicational discourses existing between humans that still challenge researchers all over the world. And Didactic Sequences cannot be characterized as a simple document or a list of topics to be taught; on the contrary, the notion of sequences goes far beyond these

premises, since it is capable of becoming a robust theoretical methodological contribution to formal education. The work presented here is based on readings and reflections on the literature on the subject.

Keywords: Planning; Pedagogical; Teacher.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo definir as Sequências didáticas — SD, como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais (ZABALA, 1998). Segundo o autor, essa estratégia permite a organização da prática educativa, pois, os conteúdos disciplinares são sistematizados pelo/a educador/a em etapas progressivas que se concretizam por intermédio das metodologias ativas no processo de construção do conhecimento dos educandos.

Nesse seguimento, a estruturação da SD contribui com o trabalho docente, proporcionando sentido ao ato de planejar, no qual todas as condutas e mecanismos de aplicação serão funcionalmente delimitados pelas escolhas teóricas, recursos e ferramentas pedagógicas adotadas durante a sua produção.

Assim, o uso da Sequência Didática permite ao/a docente um novo olhar sobre a organização curricular dos conteúdos biológicos, destacando, por meio da elaboração e aplicação da metodologia no ensino, que o seu papel na educação científica vai além da simples transmissão de conhecimentos, sendo sua função na escola a de um facilitador que assume o papel de criador de situações estimulantes para envolver os alunos num processo de autonomia e desbravamento dos elementos da cultura científica.

DESENVOLVIMENTO

Antes de apresentar as sequências, é necessário apresentar a definição de sequência didática, bem como quais as suas características e vantagens.

Segundo Peretti e Tonin:

A sequência didática é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para aprendizagem de seus alunos e envolvendo atividades de avaliação que pode levar dias, semanas ou durante o ano. (PERETTI LISIANE; TONIN, 2013, p. 6)

Assim, pode-se dizer que a sequência didática é um planejamento. Assim como num plano de aula, existem os conteúdos a serem ensinados, os objetivos a serem alcançados a cada etapa, a metodologia e os recursos necessários. A principal diferença está no fato de que a sequência é um planejamento mais amplo, um roteiro, com o auxílio do qual o professor, fazendo uso de uma metodologia, apresenta conteúdos e atividades, guiando o processo educativo a longo prazo.

Para a elaboração de uma sequência didática é necessário: Efetuar um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos e, a partir desses, planejar uma variedade de aulas com desafios e/ou problemas diferenciados, jogos, análise e reflexão. Aos poucos, faz-se necessário aumentar a complexidade dos desafios e orientações permitindo um aprofundamento do tema proposto. (PERETTI LISIANE; TONIN, 2013, p. 6)

Assim, a criação de uma sequência didática exige, por parte do professor, conhecimento prévio da turma, de modo a elaborar atividades adequadas levando em consideração o grau de conhecimento geral do público-alvo acerca do tópico abordado.

A escola tem um importante papel na formação, no crescimento e no desenvolvimento de todos os alunos.

Dentro dessa compreensão de escola, o planejamento é insubstituível, pois possibilita uma organização didática de todas as situações de aprendizagem que serão realizadas pelos professores em sala de aula.

Essas situações têm como objetivo responder às necessidades dos alunos, que por sua vez são os principais interessados e favorecidos com o sucesso das atividades planejadas, quando ocorre a aplicação da teoria e sua transformação em prática educativa, oportunizando a construção do conhecimento nas mais distintas atividades.

O planejamento está presente no dia a dia de praticamente todos os contextos, sendo imprescindível na educação, onde o ato de planejar norteia as ações que o professor irá desenvolver, de modo que, para tal, ele poderá ser útil e funcional, com objetivos claros e previsão de ações conscientes.

Não é possível pensar no planejamento como um roteiro pré-estabelecido inflexível. Sabe-se que em cada sala de aula existe uma realidade diferente, com problemas e soluções específicos, de modo que cabe ao educador, frente à realidade diária, adaptar seu planejamento de modo a conduzir adequadamente as ações que correspondem às práticas docentes a serem desenvolvidas.

O planejamento e a organização do trabalho pedagógico têm como plano de fundo questões epistemológicas, políticas e praxiologias; desse modo, a maneira como o trabalho pedagógico é organizado tem relação com a concepção de crianças, infâncias, currículo, formação de professores, desenvolvimento, aprendizagem, Educação Infantil e Pedagogia da Infância.

Tais atividades não devem ser nem muito aquém do conhecimento dos alunos nem muito fáceis, respeitando o nível dos alunos e possibilitando um aprendizado satisfatório.

Pensar sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil implica também resgatarmos a noção de currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009, p. 12).



Fonte: <https://pontobiologia.com.br/10-estrategias-didaticas/>. Acesso em: 10 out. 2024.

Nessa perspectiva, as DCNEI (2009) se destacam e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reitera que as brincadeiras e as interações são eixos estruturantes e norteadores da prática pedagógica com vistas à garantia de experiências individuais e coletivas que favoreçam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças.

Nesse cenário, ainda conforme as DCNEI (2009), o trabalho pedagógico com bebês e crianças em instituições de Educação Infantil deve assegurar condições para o labor individual e coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a perspectiva da educação integral e a indissociabilidade entre cuidar e educar, atendo as especificidades de cada faixa etária e à participação, das famílias, respeitando suas formas de organização e incentivando a participação comunitária, a inclusão e a acessibilidade de crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Quando a escola e os professores renunciam ao planejamento, eles abrem mão de sua autonomia, de seu saber, do controle de seu trabalho. Abrem mão até da possibilidade de desenvolvimento de sua formação, pois é planejando, executando e avaliando as ações pedagógicas que a escola e os docentes geram um contexto de ampliação de seu saber, pela criação da 25 necessidade de estudo, de elaboração de novas estratégias, de análise dos problemas encontrados. (BRASIL, 2005, p.9)

Em suma essa ótica de produção de conhecimento a partir da Escola de Genebra o professor faz em primeiro lugar uma investigação interna, ou seja, olhando para relações conceituais do objeto em termos de conteúdos disciplinares.



Fonte: <https://www.panambyeducacional.com.br/aprendizagem-por-competencias/>. Acesso em: 10 out. 2024.

No caso específico buscar um conjunto de textos prototípicos do gênero com a finalidade de identificar características linguísticas, textuais e discursivas. Além disso, o professor deve identificar quais delas são adequadas a um grupo específico de alunos.

O planejamento é, portanto, a condição necessária para que se mantenha nítido o horizonte das ações pedagógicas em torno da alfabetização e do letramento: o pleno uso da língua nas práticas sociais da leitura e da escrita e o domínio de capacidades que propiciem ao aluno ler e escrever com progressiva autonomia. (BRASIL, 2005, p.126)

Em segundo lugar o professor deve se apropriar estudos já desenvolvidos sobre o objeto de ensino em foco. Em outros termos, além de olhar para o objeto com o olhar disciplinar (conteúdo articulado) também se faz necessário investigar como esse objeto de ensino foi tratado por diversos outros estudos.



Fonte: <https://www.maxieduca.com.br/blog/educacao/didatica-importancia-sala-de-aula/>. Acesso em: 10 out. 2024.

Em terceiro lugar o professor precisa, por um lado, sistematizar uma caracterização do objeto de ensino partir tanto do olhar disciplinar – objeto enquanto conteúdo articulado a própria disciplina – e, por outro lado, o objeto de ensino precisa ser percebido como objeto investigado com resultados apontados no que diz respeito às possibilidades de aprendizagem.

E, por fim, o professor deve materializar o que elegeu como insanável. Objetivar suas ações de ensino a partir de um percurso metodológico definido e explícito.

Como objetivos específicos do projeto de intervenção desenvolvido, estabeleceram-se ações estratégicas, assim apresentadas: Análise acerca da importância da realização do planejamento diário para a organização do professor, no que se refere ao transcorrer aula; Estudo das etapas observadas pelos educadores na execução do planejamento; Promoção de ações pedagógicas que viessem a contribuir positivamente para que os educadores desenvolvam o hábito de planejar antecipadamente as atividades pedagógicas.

É interessante destacar que o planejamento pode ser entendido como uma estratégia de ação, mas nunca como uma meta imutável.

Sendo assim, o educador prioriza a realização dos momentos previstos em seu planejamento, mantendo-se, contudo, flexível quanto à possibilidade de alterar algo previamente planejado, adequando e adaptando as atividades desenvolvidas em aula ao interesse dos educandos.

Imprevistos podem ocorrer durante a prática do que foi planejado, de modo que se torna indispensável à avaliação constante do que foi planejado, readequando-o aos interesses dos educandos sempre que necessário.

A organização do trabalho pedagógico envolve o planejamento e a organização de tempos e espaços. A rotina pedagógica e os ambientes de aprendizagem estão intrinsecamente atrelados aos modos como as interações são tecidas e revelam o ‘grau’ de autonomia que as crianças têm para escolherem materiais e estabelecerem relações entre si e com os adultos- referência (família e escola).

As contribuições do tipo de Interacionismo Social sugerido pelos pressupostos teóricos de Vygotsky de acordo com (HILA, 2008) é concebido com base em quatro princípios fundamentais, quais sejam: em primeiro lugar está o fato de que todo aprendizado é mediado pela linguagem e, nesse contexto, o foco interpretativo do fenômeno de ensinar e aprender é o conjunto das interações verbais.

Em segundo lugar reside a convicção de que todo aprendizado tem uma história prévia, em outros termos, o ambiente escolar não é precursor das aprendizagens da criança.

De acordo com as considerações discutidas por (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) e (LEAL, BRANDÃO, ALBUQUERQUE, 2012) as escolhas do professor devem levar em consideração alguns princípios didáticos dentre os quais estão a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; o ensino centrado na problematização; ensino reflexivo (ênfase na explicitação verbal); ensino centrado na interação e na sistematização dos saberes; utilização de atividades diversificadas, desafiadoras e estruturadas em níveis de complexidade.

A concepção das intervenções de acordo com esses princípios é estimular uma participação ativa dos alunos. Essa condição de “sujeito ativo” pressupõe que o aprendiz assuma a construção do seu próprio conhecimento o que sugere o distanciamento da postura tradicional passiva na qual se limita a copiar e a reproduzir modelos algorítmicos, em geral, apresentados sem quaisquer justificativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora no começo o professor deva ter um esboço da sequência, a mesma pode e deve ser adaptada à turma, levando em consideração a aceitação e evolução dos discentes ao longo das aulas e durante as atividades.

Planejamento Educacional é a metodologia de enfoque racional e científico dos problemas relacionados à educação, compreendendo o sentido de prioridades e levando em conta a afinidade entre os distintos níveis do contexto educacional.

A organização das atividades da sequência deve atender aos interesses, necessidades e peculiaridades dos grupos, em consonância com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e primar pelas experiências (inter)campos atentos à garantia das diversas formas de expressão e comunicação das crianças.

Por isso é bom ressaltar que o docente deve ter capacidade e autonomia para construir o seu planejamento e nele conseguir observar quais métodos são melhores para utilizar

Em relação às vantagens desse instrumento metodológico, podemos citar: a possibilidade de potencializar o trabalho com a interdisciplinaridade e a modelagem uma vez que, como há mais tempo, torna-se viável trabalhar várias metodologias de forma integrada; experimentação de novas metodologias, técnicas e abordagens de ensino para um conteúdo específico, além de possibilitar uma avaliação mais concisa do processo de ensino aprendizagem, através da observação dos avanços, retrocessos, facilidades e dificuldades encontradas ao longo do processo.

Ademais, a proposta deve ser significativa e funcional, ou seja, apresentar intencionalidade educativa e ser exequível, promovendo atividades motivadoras, favoráveis à aprendizagem. As

atividades precisam favorecer o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, favorecendo um conceito positivo sobre si e contribuir para o permanente movimento de aprender a aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/CNE, 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer nº 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC, 2009.

CARDONA-VÁSQUEZ, M.; CORREA-MAGAÑA, M.; SÁNCHEZ, Y. V.; RÍOS-ATEHORTÚA, L. D. **Atitudes em relação à ciência na pré-escola através da implementação de uma sequência didática em um museu**. *Tecné, Episteme e Didaxis*, nº 42, p. 115-124, dez. 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

QUEROZ, J. C.; STUTZ, L. **Análise de uma sequência didática para o ensino de língua alemã na Educação Infantil**. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 19, nº 27, apr./may 2016.

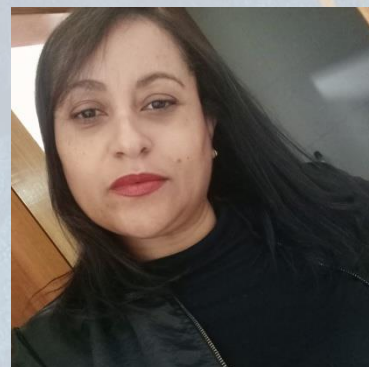
OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SARMENTO, M. J. **Invisibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel J. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA INFANTIL

THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S SELF-ESTEEM



ANAILZA LIMA ALENCAR

Professora na Rede Pública de São Paulo.

RESUMO

A autoestima infantil é crucial para o desenvolvimento saudável de uma criança. Ela se refere à percepção que a criança tem de si mesma, influenciando diretamente sua confiança, capacidade de enfrentar desafios e lidar com as emoções. Quando uma criança possui uma autoestima elevada, ela tende a se sentir mais segura, valorizada e capaz de lidar com situações difíceis. Isso também a encoraja a explorar novas experiências, aprender com os erros e manter relacionamentos saudáveis. Por outro lado, uma baixa autoestima pode levar a problemas emocionais, como ansiedade, depressão e dificuldades em socializar. Os pais e educadores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da autoestima infantil, através de apoio, encorajamento e reconhecimento dos esforços e conquistas da criança. Ambientes positivos, onde a criança se sente amada e respeitada, ajudam a fortalecer sua autoconfiança e autovalorização.

Palavras-chave: Autoestima; Desenvolvimento; Criança.

ABSTRACT

Children's self-esteem is crucial to their healthy development. It refers to a child's perception of themselves, directly influencing their confidence, ability to face challenges and deal with emotions. When

a child has high self-esteem, they tend to feel more secure, valued and able to deal with difficult situations. This also encourages them to explore new experiences, learn from mistakes and maintain healthy relationships. On the other hand, low self-esteem can lead to emotional problems such as anxiety, depression and difficulties socializing. Parents and educators play a fundamental role in the development of children's self-esteem, through support, encouragement and recognition of the child's efforts and achievements. Positive environments, where children feel loved and respected, help to strengthen their self-confidence and self-worth.

Keywords: Self-esteem; Development; Child.

INTRODUÇÃO

Trabalhar a confiança estimula, em longo prazo, um melhor comportamento individual e social nas crianças. Estudos apontam que a criança que tem a autoestima boa tende a lidar melhor com as adversidades e frustrações que podem surgir, pois, elas já conseguem entender quais são os seus pontos fortes e pontos de melhoria.

A autoestima infantil é um pilar fundamental para o desenvolvimento global de uma criança, influenciando diversas áreas de sua vida, desde o desempenho escolar até as interações sociais. Uma autoestima positiva permite que a criança desenvolva um senso de identidade sólido e uma autopercepção equilibrada, aspectos que são essenciais para a formação de um adulto confiante e resiliente.

Um dos aspectos mais importantes da autoestima infantil é a capacidade da criança de reconhecer e valorizar suas próprias qualidades e habilidades. Quando a autoestima é bem desenvolvida, a criança se sente capaz de enfrentar desafios com mais segurança e está mais disposta a tentar coisas novas. Isso é especialmente importante em um ambiente escolar, onde a criança precisa lidar com o aprendizado de novas matérias, interações com colegas e professores, e avaliações constantes de seu desempenho.

A autoestima também tem um impacto direto na saúde emocional da criança. Crianças com boa autoestima tendem a ser mais felizes e menos propensas a desenvolver problemas emocionais como ansiedade e depressão. Elas são mais resilientes, ou seja, conseguem se recuperar mais rapidamente de situações difíceis, como fracassos ou rejeições. Isso porque a autoestima oferece uma base sólida sobre a qual a criança pode se apoiar em momentos de dificuldade, ajudando-a a manter uma perspectiva positiva mesmo em situações adversas.

No contexto das relações sociais, a autoestima infantil é igualmente importante. Crianças que se sentem bem consigo mesmas são mais propensas a estabelecer e manter amizades saudáveis. Elas

tendem a ser mais assertivas e capazes de expressar suas necessidades e sentimentos de maneira adequada. Além disso, uma autoestima forte protege a criança contra comportamentos agressivos ou de subserviência, permitindo que ela se posicione de forma equilibrada em suas interações.

O papel dos pais, cuidadores e educadores é crucial na construção da autoestima infantil. Eles devem oferecer um ambiente de acolhimento, onde a criança se sinta amada, segura e respeitada. Palavras de encorajamento, elogios sinceros e o reconhecimento das conquistas da criança, por menores que sejam, são fundamentais para fortalecer sua autoconfiança. É importante, no entanto, que esses elogios sejam genuínos e específicos, evitando supervalorizar a criança de forma irrealista, o que pode levar a uma autoestima inflada e uma percepção distorcida da realidade.

Também é vital ensinar a criança a lidar com frustrações e falhas de maneira saudável. Ao invés de proteger a criança de todas as dificuldades, os adultos devem ajudá-la a entender que erros fazem parte do processo de aprendizado e crescimento. Isso ensina à criança que ela é capaz de superar desafios e que o valor dela não está condicionado a um desempenho perfeito.

Além do ambiente familiar, a escola e os círculos sociais desempenham um papel significativo no desenvolvimento da autoestima. Professores que incentivam o esforço, ao invés de focar apenas no resultado, e que reconhecem o progresso individual de cada aluno, contribuem para o fortalecimento da autoestima. Além disso, proporcionar atividades em grupo, onde a cooperação e o respeito mútuo são incentivados, ajuda as crianças a desenvolverem uma percepção positiva de si mesmas e dos outros.

Em suma, a construção de uma autoestima saudável durante a infância é um processo contínuo e multifacetado, que exige o envolvimento ativo de todos os que cercam a criança. Quando bem trabalhada, a autoestima se torna uma base sólida para o desenvolvimento de um adulto equilibrado, seguro e capaz de enfrentar os desafios da vida com confiança.

DESENVOLVIMENTO

A autoestima infantil está relacionada à relação que a criança tem consigo mesma (como ela se vê e como se autoanalisa em situações em que precisa realizar alguma coisa).

As conexões e relações (de amizade e de cunho parental, familiar e escolar, por exemplo) que a criança vai estabelecendo durante o seu crescimento auxiliam em seus processos de construção de autoestima e de autovalorização.

A autoestima infantil está profundamente relacionada à relação que a criança estabelece consigo mesma, abrangendo a forma como ela se vê e como se autoavalia em diversas situações, especialmente

naquelas que exigem a realização de tarefas ou enfrentamento de desafios. Esse aspecto da autoestima vai além da simples autoconfiança; envolve a percepção interna da criança sobre seu próprio valor e capacidade.

Quando uma criança possui uma autoestima bem desenvolvida, ela tende a se ver de maneira positiva, reconhecendo suas qualidades, habilidades e conquistas, mas também aceitando suas limitações e áreas de melhoria. Essa percepção equilibrada é essencial para que a criança possa enfrentar desafios de maneira saudável, sem se sentir sobrecarregada ou desmotivada quando encontra dificuldades.

Por outro lado, uma baixa autoestima pode fazer com que a criança duvide constantemente de si mesma, subestimando suas capacidades e se sentindo incapaz de lidar com as demandas do dia a dia. Isso pode levar a um ciclo negativo, onde o medo de falhar impede a criança de tentar novas experiências ou de persistir em situações difíceis. Esse ciclo, se não for interrompido, pode comprometer não apenas o desempenho acadêmico da criança, mas também seu desenvolvimento emocional e social.

A forma como a criança se autoanalisa em situações desafiadoras está diretamente ligada ao feedback que recebe do ambiente ao seu redor, principalmente dos pais, educadores e amigos. Quando a criança é encorajada a refletir sobre suas ações e resultados de maneira construtiva, ela aprende a reconhecer seus esforços e a valorizar as pequenas vitórias, mesmo que o resultado não seja o esperado. Isso a ensina que o processo é tão importante quanto o resultado, ajudando a desenvolver uma mentalidade de crescimento.

A mentalidade de crescimento, um conceito popularizado pela psicóloga Carol Dweck, refere-se à crença de que as habilidades e inteligências podem ser desenvolvidas através do esforço e da prática. Crianças com essa mentalidade tendem a ver os desafios como oportunidades de crescimento, em vez de ameaças ao seu valor pessoal. Elas são mais resilientes, persistentes e abertas ao aprendizado, o que, por sua vez, fortalece sua autoestima.

Para promover uma autoestima saudável, é importante que os adultos incentivem a autoanálise positiva, onde a criança é estimulada a reconhecer não apenas seus erros, mas também suas conquistas e o esforço empregado. Essa prática ajuda a criança a construir uma imagem de si mesma como alguém capaz e valioso, mesmo diante de falhas ou críticas.

É igualmente importante que a criança seja ensinada a diferenciar entre críticas construtivas e críticas destrutivas. Críticas construtivas, que visam ajudar a criança a melhorar, devem ser entregues de maneira cuidadosa e encorajadora, para que não sejam interpretadas como uma rejeição pessoal. Já as críticas destrutivas, que minam a confiança da criança e são baseadas em comparações ou desvalorizações, devem ser evitadas, pois podem ter um impacto profundamente negativo na autoestima.

Outro aspecto fundamental da autoestima infantil é a autocompaixão, ou a capacidade de ser gentil consigo mesmo em momentos de dificuldade. Ensinar a criança a praticar a autocompaixão significa ajudá-la a entender que todos cometem erros e que isso não a torna menos valiosa. A autocompaixão permite que a criança se recupere mais rapidamente de fracassos e mantenha uma visão positiva de si mesma, mesmo quando as coisas não saem como planejado.

Além disso, a forma como a criança percebe o reconhecimento e a aceitação dos outros influencia diretamente sua autoestima. Crianças que se sentem aceitas e valorizadas em seus ambientes, seja em casa, na escola ou entre amigos, tendem a desenvolver uma autoestima mais robusta. Sentir-se parte de um grupo e saber que suas contribuições são apreciadas reforça a sensação de pertencimento e de valor pessoal.

O ambiente familiar, em particular, desempenha um papel crucial na formação da autoestima. Crianças que crescem em lares onde são respeitadas, ouvidas e apoiadas tendem a desenvolver uma autoestima saudável. Os pais e cuidadores devem estar atentos às necessidades emocionais da criança, oferecendo suporte quando necessário e celebrando suas conquistas. Porém, é importante equilibrar o apoio com a autonomia, permitindo que a criança explore suas capacidades e enfrente desafios por conta própria, sempre com a segurança de que tem um apoio em caso de necessidade.

Na escola, a autoestima pode ser fortalecida por meio de práticas pedagógicas que valorizem o esforço individual e promovam um ambiente inclusivo e respeitoso. Professores que incentivam a cooperação em vez da competição, e que reconhecem os esforços dos alunos independentemente do resultado, ajudam a construir um ambiente onde todos se sentem valorizados. A inclusão de atividades que permitam às crianças expressarem suas opiniões e talentos de maneiras diversas também é fundamental para que elas desenvolvam um senso positivo de identidade e autoestima.

Outro fator relevante para a autoestima infantil é o desenvolvimento de habilidades sociais. Crianças que têm facilidade para se relacionar com os outros, expressar suas emoções e resolver conflitos de maneira assertiva, tendem a ter uma autoestima mais elevada. As habilidades sociais podem ser desenvolvidas por meio de jogos, brincadeiras e atividades em grupo, onde a criança aprende a colaborar, respeitar as diferenças e lidar com frustrações de forma saudável.

O impacto da autoestima infantil vai além da infância, afetando o desenvolvimento ao longo de toda a vida. Crianças que crescem com uma autoestima saudável estão mais preparadas para enfrentar as transições da adolescência e da vida adulta, como a escolha de uma carreira, a formação de relacionamentos e a tomada de decisões importantes. Elas tendem a ser mais seguras, independentes e capazes de lidar com as pressões e desafios que a vida apresenta.

Portanto, investir na autoestima infantil é investir no futuro de uma criança, proporcionando a ela as ferramentas necessárias para se tornar um adulto equilibrado, seguro e feliz. Esse investimento

começa desde cedo, com pequenas ações diárias que, juntas, constroem uma base sólida de amor-próprio e confiança.

Investir na autoestima infantil é essencial para garantir que a criança desenvolva as ferramentas emocionais e psicológicas necessárias para se tornar um adulto equilibrado, seguro e feliz. Esse investimento começa desde os primeiros anos de vida, quando a criança começa a formar suas primeiras impressões sobre si mesma e o mundo ao seu redor. Cada interação, cada palavra de apoio, cada experiência de sucesso ou fracasso contribui para a construção da autoestima, que será um pilar fundamental em sua vida adulta.

A construção de uma autoestima saudável na infância proporciona à criança a capacidade de enfrentar desafios com confiança e resiliência. Isso não significa que a criança não enfrentará dificuldades, mas sim que ela terá a força interna necessária para lidar com essas dificuldades de maneira positiva. Por exemplo, uma criança com autoestima elevada será capaz de se recuperar mais rapidamente de uma experiência negativa, como um fracasso escolar ou um conflito com amigos. Em vez de se sentir derrotada, ela verá a situação como uma oportunidade de aprendizado e crescimento.

Além disso, uma autoestima bem desenvolvida permite à criança estabelecer relacionamentos saudáveis e significativos. Quando a criança tem uma percepção positiva de si mesma, ela é mais capaz de expressar suas necessidades, sentimentos e limites de maneira assertiva. Isso é fundamental para a construção de amizades baseadas no respeito mútuo e na empatia. Da mesma forma, no futuro, essas habilidades serão essenciais para a formação de relacionamentos amorosos e profissionais saudáveis, onde a pessoa se sente valorizada e respeitada.

Um aspecto crucial do desenvolvimento da autoestima infantil é o encorajamento da independência e da autonomia. Crianças que são incentivadas a tomar decisões apropriadas para a sua idade e a resolver problemas por conta própria tendem a desenvolver uma forte sensação de competência e autoeficácia. Essa confiança em suas próprias habilidades é um dos componentes centrais da autoestima, pois reforça a ideia de que a criança é capaz de influenciar positivamente o mundo ao seu redor. Isso não significa que a criança deve ser deixada sozinha para enfrentar desafios, mas que ela deve ser apoiada enquanto experimenta e aprende a lidar com diferentes situações.

A autoestima também está intimamente ligada ao conceito de identidade. Durante a infância, as crianças começam a formar um senso de quem são, o que gostam e o que as torna únicas. Pais e educadores desempenham um papel importante nesse processo, ajudando as crianças a explorar suas paixões, talentos e interesses. Quando uma criança é encorajada a perseguir suas paixões, seja na música, nos esportes, nas artes ou em qualquer outra área, ela desenvolve uma identidade forte e um senso de propósito. Isso contribui diretamente para uma autoestima saudável, pois a criança se vê como alguém com valor e algo único a oferecer ao mundo.

É importante destacar que a construção da autoestima infantil não deve ser confundida com superproteção ou com a tentativa de eliminar todas as dificuldades do caminho da criança. Enfrentar desafios e lidar com frustrações é uma parte essencial do desenvolvimento. No entanto, o que faz a diferença é a maneira como a criança é apoiada durante esses momentos difíceis. Quando os adultos ao redor da criança reconhecem seus esforços, validam seus sentimentos e oferecem orientação sem fazer tudo por ela, a criança aprende a confiar em suas próprias capacidades e a desenvolver resiliência.

Outro fator essencial para o desenvolvimento da autoestima é o ambiente no qual a criança cresce. Um ambiente familiar estável, onde a criança se sente segura, amada e respeitada, é a base para uma autoestima sólida. Os pais e cuidadores devem criar um espaço onde a criança se sinta à vontade para expressar suas emoções, fazer perguntas e cometer erros sem medo de julgamento ou punição excessiva. A presença de regras e limites claros, aplicados de maneira justa e consistente, também é importante, pois ajuda a criança a entender que seu comportamento tem consequências, mas sem comprometer seu senso de valor pessoal.

Na escola, os educadores desempenham um papel vital na construção da autoestima infantil. Um ambiente escolar positivo, onde o aprendizado é incentivado e o erro é visto como parte do processo, contribui significativamente para a autoestima da criança. Professores que reconhecem os esforços individuais, que valorizam as contribuições de todos os alunos e que promovem a colaboração em vez da competição, criam um espaço onde as crianças se sentem motivadas a aprender e a se desenvolver. Além disso, atividades que incentivam a expressão pessoal e a criatividade, como artes, música e teatro, são excelentes para fortalecer a autoestima, pois permitem que a criança explore e demonstre suas habilidades únicas.

As interações sociais também desempenham um papel importante na formação da autoestima. Crianças que têm a oportunidade de brincar e interagir com outras crianças desenvolvem habilidades sociais essenciais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos. Essas habilidades são fundamentais para a construção de uma autoestima positiva, pois ajudam a criança a se sentir competente e valorizada em seus relacionamentos. Participar de grupos e atividades comunitárias, como clubes, esportes ou projetos de voluntariado, também pode reforçar a autoestima, proporcionando à criança um senso de pertencimento e de contribuição para algo maior.

No longo prazo, uma autoestima infantil bem estabelecida traz benefícios que se estendem por toda a vida. Adultos que cresceram com uma autoestima saudável tendem a ter uma visão mais positiva de si mesmos, a se sentir mais capazes de enfrentar desafios e a estabelecer relações interpessoais mais satisfatórias. Eles também são mais propensos a alcançar sucesso em suas carreiras, pois acreditam em suas habilidades e estão dispostos a correr riscos calculados em busca de seus objetivos.

Além disso, a autoestima bem desenvolvida contribui para a saúde mental e emocional, reduzindo a probabilidade de problemas como ansiedade, depressão e estresse. Pessoas com alta autoestima são mais resilientes diante das adversidades da vida e têm uma maior capacidade de manter o equilíbrio emocional em situações difíceis. Isso não significa que eles não experimentam sofrimento, mas sim que têm as ferramentas necessárias para lidar com ele de maneira saudável.

Portanto, investir na autoestima infantil é, na verdade, investir em um futuro melhor para as crianças, proporcionando-lhes as bases necessárias para crescerem como adultos plenos, confiantes e felizes. Esse investimento requer tempo, paciência e dedicação por parte dos pais, educadores e de toda a comunidade, mas os benefícios a longo prazo são imensuráveis.

Cada criança merece crescer com uma autoestima forte, que a ajude a enfrentar o mundo com coragem, a valorizar suas próprias conquistas e a reconhecer seu valor intrínseco. Com o apoio adequado, cada criança pode desenvolver uma autoestima que a sustentará ao longo de sua vida, permitindo-lhe alcançar seu pleno potencial e viver de maneira plena e satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que, desde cedo, pais, familiares e/ou responsáveis comecem a ajudar as crianças a desenvolverem um olhar de autoamor e autovalorização. Também é importante que estejam alertas aos sinais que os pequenos demonstram e que podem indicar problemas de autoimagem.

É fundamental que, desde os primeiros anos de vida, pais, familiares e responsáveis estejam ativamente envolvidos no processo de ajudar as crianças a desenvolverem um olhar de autoamor e autovalorização. Esse processo não acontece de maneira automática; ele requer um ambiente que seja nutrido por apoio emocional, aceitação incondicional e reconhecimento das qualidades e conquistas da criança, independentemente de sua magnitude.

O desenvolvimento de um senso saudável de autoamor começa nas pequenas interações diárias. Quando os pais demonstram amor e carinho de maneira constante, a criança começa a internalizar a mensagem de que é valiosa e digna de amor. Isso se reflete não apenas nas palavras, mas também nas ações. Gestos simples, como ouvir a criança com atenção, elogiá-la sinceramente por seus esforços e dedicar tempo de qualidade para brincar e conversar, são poderosos na construção de uma autoestima positiva.

Além disso, é essencial que os responsáveis ajudem a criança a reconhecer e expressar suas emoções. Crianças que aprendem a entender e a comunicar o que sentem, sejam sentimentos de alegria, tristeza, frustração ou medo, desenvolvem uma relação mais saudável consigo mesmas. Esse autoconhecimento emocional contribui para o fortalecimento da autoestima, pois a criança começa a

perceber que todas as suas emoções são válidas e que ela tem o direito de expressá-las. Pais e cuidadores podem apoiar esse processo ao validarem as emoções da criança, mostrando que estão ao seu lado para ajudá-la a entender e lidar com seus sentimentos de maneira construtiva.

É igualmente importante estar atento aos sinais que podem indicar problemas de autoimagem nas crianças. Esses sinais podem ser sutis, mas reconhecer e responder a eles de maneira adequada é crucial para prevenir o desenvolvimento de problemas emocionais mais sérios no futuro. Entre os sinais que podem indicar uma autoimagem negativa estão a constante autocrítica, a falta de confiança em suas habilidades, a tendência a se comparar desfavoravelmente com os outros e a dificuldade em aceitar elogios.

Por exemplo, uma criança que frequentemente diz "Eu sou ruim nisso" ou "Eu nunca vou conseguir" poder estar mostrando sinais de baixa autoestima. Esse tipo de linguagem negativa sobre si mesma deve ser observado com atenção, pois pode refletir uma percepção distorcida de suas capacidades. Nesse caso, os pais podem intervir de maneira positiva, ajudando a criança a reformular seus pensamentos, incentivando-a a focar em seus esforços e progressos em vez de apenas nos resultados.

Outra área onde os problemas de autoimagem podem se manifestar é no comportamento social da criança. Uma criança com uma autoimagem negativa pode evitar situações sociais ou atividades que envolvam um risco de fracasso ou exposição pública, como participar de esportes ou apresentar um trabalho na escola. Ela pode temer ser julgada ou ridicularizada, o que a leva a se isolar ou a se tornar excessivamente dependente de outros para validação. Esses comportamentos são indicadores de que a criança pode estar lutando com sentimentos de inadequação ou medo de rejeição.

Nessas situações, é vital que os pais e cuidadores abordem a questão de forma sensível e encorajadora. Criar oportunidades para a criança experimentar pequenos sucessos em um ambiente seguro pode ajudar a reconstruir sua confiança. Atividades em que a criança possa participar de maneira ativa e onde seus esforços sejam reconhecidos, como jogos em grupo, projetos artísticos ou tarefas colaborativas, são especialmente úteis. Além disso, é importante que os adultos elogiem o processo e o esforço da criança, e não apenas o resultado, para reforçar a ideia de que o valor dela não está apenas no desempenho, mas também na tentativa e na perseverança.

Também é fundamental que os responsáveis sejam modelos de comportamento positivo. As crianças observam e imitam as atitudes dos adultos ao seu redor, incluindo como eles lidam com seus próprios erros e desafios. Quando os pais demonstram autocompaixão e uma atitude construtiva diante dos problemas, as crianças aprendem a aplicar essas mesmas estratégias em suas próprias vidas. Mostrar como lidar com falhas de maneira saudável e como se recuperar de reveses com otimismo é uma das formas mais eficazes de ensinar a criança a ter uma autoimagem positiva e resiliente.

Além do ambiente familiar, os educadores e outros adultos que interagem regularmente com a criança também desempenham um papel importante na formação da autoestima. Na escola, é essencial que os professores estejam atentos às necessidades emocionais dos alunos e criem um ambiente onde todos se sintam valorizados e apoiados. O incentivo à participação, o respeito pelas diferenças individuais e o reconhecimento das conquistas, independentemente de serem grandes ou pequenas, ajudam a criar um clima de respeito e aceitação que reforça a autoestima de cada criança.

É importante lembrar que a construção de uma autoimagem positiva é um processo contínuo, que exige paciência e consistência. À medida que a criança cresce e enfrenta novos desafios e mudanças, seu senso de identidade e autoestima será testado e moldado. Por isso, é essencial que os pais e responsáveis estejam sempre disponíveis para oferecer apoio, orientação e, acima de tudo, um amor incondicional que não dependa das conquistas ou comportamentos da criança.

Ajudar a criança a desenvolver um olhar de autoamor e autovalorização é, portanto, um dos maiores presentes que um adulto pode oferecer. É algo que irá acompanhá-la por toda a vida, influenciando sua capacidade de se relacionar com os outros, de perseguir seus sonhos e de lidar com os desafios de maneira saudável e confiante.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. MEC. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRIGGS, Dorothy Corkille. **A autoestima do seu filho.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CAMPOS, Maria Malta et al.. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final** São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CASTELO, L.S. **A influência da pré-escola na autoestima da criança.** Dissertação (Mestrado). Fortaleza: UFC, 1980.

CATARSI, Enzo. **As competências relacionais do professor na escola do acolhimento.** In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

A RECUSA DA FAMÍLIA NA DESCOBERTA DO LAUDO DA CRIANÇA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA



THE FAMILY'S REFUSAL TO DISCOVER THE REPORT OF A DISABLED CHILD

ANDRÉA GOMES MALTA DOS SANTOS

Licenciatura em Letras Português e Inglês. andreago@sme.prefeitura.sp.gov.br

RESUMO

A recusa da família em aceitar o diagnóstico de deficiência de uma criança é um fenômeno que pode ter profundas repercussões no desenvolvimento da criança e na sua inclusão social. A aceitação de um diagnóstico de deficiência não é apenas um ato administrativo; envolve complexas dinâmicas emocionais, sociais e culturais que podem dificultar a aceitação por parte dos pais e demais membros da família. Este artigo se propõe a explorar detalhadamente esses fatores, compreendendo como a recusa afeta tanto a criança quanto a família e propondo estratégias para facilitar a aceitação e garantir o suporte necessário. A recusa em aceitar o diagnóstico pode ser influenciada por diversos fatores. Em primeiro lugar, a negação é uma resposta emocional comum, funcionando como um mecanismo de defesa que protege os pais do impacto imediato da notícia. O medo do estigma social também desempenha um papel crucial, com muitas famílias temendo que a deficiência traga discriminação e exclusão para a criança. A desinformação e os mitos sobre deficiências alimentam essas reações, tornando essencial a disseminação de informações precisas e educativas. Além disso, sentimento de culpa e autoacusação podem paralisar os pais, impedindo a busca por ajuda. As influências culturais e as normas sociais também podem contribuir para a recusa, especialmente em contextos em que a deficiência é vista como um tabu.

Palavras-chave: criança; família; necessidades especiais; diagnóstico.

ABSTRACT

A family's refusal to accept a child's diagnosis of disability is a phenomenon that can have profound repercussions on the child's development and social inclusion. Acceptance of a disability diagnosis is not just an administrative act; it involves complex emotional, social and cultural dynamics that can make acceptance difficult for parents and other family members. This article sets out to explore these factors in

detail, understanding how refusal affects both the child and the family and proposing strategies to facilitate acceptance and ensure the necessary support. Refusal to accept the diagnosis can be influenced by several factors. Firstly, denial is a common emotional response, functioning as a defense mechanism that protects parents from the immediate impact of the news. Fear of social stigma also plays a crucial role, with many families fearing that the disability will bring discrimination and exclusion for the child. Misinformation and myths about disabilities fuel these reactions, making the dissemination of accurate and educational information essential. In addition, feelings of guilt and self-accusation can paralyze parents, preventing them from seeking help. Cultural influences and social norms can also contribute to denial, especially in contexts where disability is seen as taboo.

Keywords: child; family; special needs; diagnosis.

INTRODUÇÃO

A análise deste artigo se baseia em uma revisão abrangente da literatura existente e em estudos de caso que ilustram as diversas formas como a recusa ao diagnóstico pode se manifestar e impactar a vida da criança e da família. Os estudos de caso oferecem uma perspectiva prática sobre as consequências da recusa e os caminhos para a aceitação. Por exemplo, famílias que inicialmente negaram o diagnóstico frequentemente enfrentam atrasos significativos no desenvolvimento da criança devido à falta de intervenções precoces. Por outro lado, famílias que aceitam o diagnóstico e buscam apoio proativo frequentemente veem melhorias significativas no desenvolvimento e na inclusão da criança.

As implicações da recusa do diagnóstico são vastas. Para a criança, a falta de intervenções adequadas pode resultar em atrasos no desenvolvimento motor, cognitivo e social, além de dificuldades adicionais na integração escolar e social. Para família, a recusa pode gerar estresse, conflito e isolamento social, dificultando a criação de um ambiente de apoio e aceitação.

Este artigo propõe diversas estratégias para facilitar a aceitação do diagnóstico e proporcionar o suporte necessário. A educação e a conscientização são fundamentais para desmistificar as deficiências e informar as famílias sobre a importância das intervenções precoces. O apoio emocional, por meio de aconselhamento psicológico e grupos de apoio, é crucial para ajudar os pais a lidarem com suas emoções e superar a negação. A criação de redes de suporte robustas, envolvendo profissionais de saúde, educadores e terapeutas, pode fornecer orientação prática e emocional contínua. A abordagem multidisciplinar e integrada é essencial para desenvolver planos de intervenção personalizados e eficazes. Finalmente, campanhas de sensibilização e advocacia podem ajudar a combater o estigma social e promover a inclusão.

Este artigo, ao abordar de forma abrangente os fatores que contribuem para a recusa ao diagnóstico de deficiência e ao propor estratégias práticas para superá-los, busca fornecer uma base sólida para a intervenção eficaz e o apoio às famílias, garantindo que todas as crianças tenham a

oportunidade de desenvolver seu potencial em um ambiente inclusivo e de apoio.

A descoberta de uma deficiência em uma criança representa um momento crítico para a família, muitas vezes desencadeando uma série de emoções e reações intensas. Este evento pode ser um ponto de inflexão na vida dos pais e demais membros da família, exigindo uma adaptação a uma nova realidade e a necessidade de buscar informações e recursos adequados para lidar com a situação. O impacto emocional pode ser profundo, levando a sentimentos de choque, tristeza, culpa, raiva e, eventualmente, aceitação.

NEGAÇÃO: UM MECANISMO DE DEFESA PSICOLÓGICO

A negação é uma resposta emocional comum quando as famílias são confrontadas com notícias difíceis, como o diagnóstico de uma deficiência em uma criança. Este mecanismo de defesa psicológico atua como um amortecedor, protegendo temporariamente os pais do impacto emocional imediato da informação perturbadora. No entanto, embora a negação possa fornecer um alívio emocional inicial, ela pode se tornar uma barreira significativa para a aceitação do diagnóstico e para a busca de intervenções adequadas.

COMPREENSÃO DA NEGAÇÃO

Quando os pais recebem um diagnóstico de deficiência para seu filho, o choque e a incredulidade são reações naturais. A negação serve como uma forma de minimizar a dor emocional, permitindo que os pais mantenham um senso de normalidade enquanto processam a informação. Esse estágio de negação pode variar em duração e intensidade, dependendo de vários fatores, incluindo a personalidade dos pais, seu nível de conhecimento sobre a deficiência, e o suporte social disponível.

DIFICULDADE EM ACEITAR A PERMANÊNCIA DA CONDIÇÃO

Um dos aspectos mais desafiadores da negação é a dificuldade em aceitar que a condição da criança é permanente. Para muitos pais, a ideia de que a deficiência não tem cura e que a criança precisará de suporte contínuo é esmagadora. Em um esforço para evitar essa realidade, os pais podem minimizar a gravidade do diagnóstico ou acreditar que os sintomas desaparecerão com o tempo, sem intervenção médica ou educacional. Esse pensamento mágico pode levar a uma inação perigosa, onde a criança perde oportunidades críticas de intervenção precoce que poderiam melhorar significativamente sua qualidade de vida e desenvolvimento.

EXPECTATIVA DE MELHORA ESPONTÂNEA

A expectativa de que os sintomas da deficiência possam desaparecer por conta própria é uma manifestação comum da negação. Os pais podem se apegar a histórias de milagres ou recuperações espontâneas, alimentadas por informações imprecisas ou relatos anedóticos. Essa esperança infundada pode ser reforçada por familiares ou amigos bem-intencionados, mas mal-informados, que oferecem conselhos como "vamos esperar mais um pouco" ou "ele vai crescer e superar isso". Enquanto a

esperança é uma força poderosa e importante, basear-se em expectativas irreais pode atrasar o acesso a tratamentos e apoios necessários.

IMPLICAÇÕES DA NEGAÇÃO PROLONGADA

A negação prolongada pode ter várias implicações negativas tanto para a criança quanto para a família. Para a criança, a falta de intervenção precoce pode resultar em atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo, social e físico. As intervenções precoces são cruciais para maximizar o potencial de desenvolvimento e inclusão da criança, e a inação durante esse período crítico pode ter consequências duradouras.

Para a família, a negação prolongada pode levar a um aumento do estresse e da ansiedade, à medida que os pais lutam para conciliar suas expectativas com a realidade emergente. A resistência em aceitar o diagnóstico pode gerar conflitos internos e entre os membros da família, criando um ambiente de tensão e disfunção. Além disso, a falta de aceitação pode impedir que a família busque e receba o apoio emocional e prático de que necessita, exacerbando sentimentos de isolamento e desesperança.

SUPERANDO A NEGAÇÃO

Superar a negação é um processo gradual que requer tempo, paciência e apoio. É essencial que os profissionais de saúde e educação abordem os pais com empatia, fornecendo informações claras e consistentes sobre a condição da criança e a importância das intervenções precoces. O apoio emocional, por meio de aconselhamento individual ou em grupo, pode ajudar os pais a processarem suas emoções e a mover-se para um estado de aceitação.

Estratégias específicas para ajudar as famílias a superarem a negação incluem:

1. **EDUCAÇÃO CONTÍNUA:** Fornecer informações precisas e atualizadas sobre a deficiência, suas implicações e os benefícios das intervenções precoces. Workshops, materiais educativos e sessões de aconselhamento podem ser extremamente úteis.
2. **APOIO EMOCIONAL:** Oferecer acesso a serviços de apoio emocional, como terapia familiar ou grupos de apoio, onde os pais podem compartilhar suas experiências e aprender com outros na mesma situação.
3. **ENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS MULTIDISCIPLINARES:** Envolver uma equipe de profissionais, incluindo médicos, terapeutas, psicólogos e educadores, para fornecer uma abordagem integrada e coordenada ao cuidado da criança.
4. **DESENVOLVIMENTO DE PLANOS DE INTERVENÇÃO PERSONALIZADOS:** Criar planos de intervenção que sejam adaptados às necessidades específicas da criança e da família, ajudando a construir confiança nos processos de tratamento e suporte.
5. **ENCORAJAMENTO DE REDES DE SUPORTE:** Facilitar a conexão com outras famílias e organizações de apoio, proporcionando uma rede de suporte comunitário que pode oferecer orientação prática e emocional.

A recusa em aceitar o laudo pode ser motivada por diversos fatores, cada um influenciando a

maneira como a família reage e lida com o diagnóstico:

1. NEGAÇÃO: A negação é uma resposta emocional comum quando confrontados com notícias difíceis. É um mecanismo de defesa psicológico que ajuda a amortecer o impacto inicial do diagnóstico. A família pode ter dificuldades em aceitar que a condição da criança é permanente e pode esperar que os sintomas desapareçam com o tempo sem intervenção.

2. MEDO DO ESTIGMA SOCIAL: O estigma social associado às deficiências é um fator significativo na recusa ao diagnóstico. As famílias podem temer que a criança seja tratada de maneira diferente, discriminada ou marginalizada pela sociedade. Esse medo pode levar os pais a esconderem o diagnóstico, o que impede a busca por recursos e intervenções necessárias.

3. FALTA DE INFORMAÇÃO: A falta de conhecimento sobre a deficiência específica da criança pode levar à recusa do diagnóstico. Os pais podem não entender a natureza da condição, suas implicações e a importância das intervenções precoces. A desinformação pode gerar falsas esperanças ou mitos sobre a deficiência, dificultando a aceitação e a busca por ajuda especializada.

4. SENTIMENTO DE CULPA E FALHA: Muitos pais sentem-se culpados pelo diagnóstico, acreditando que fizeram algo errado durante a gravidez ou que a deficiência é resultado de algum erro parental. Esse sentimento de culpa pode ser uma barreira significativa para a aceitação do diagnóstico e para a busca de apoio necessário.

5. DINÂMICAS FAMILIARES E CULTURAIS: As reações ao diagnóstico podem variar de acordo com as dinâmicas familiares e culturais. Em algumas culturas, a deficiência pode ser vista como um tabu ou uma vergonha, dificultando ainda mais a aceitação e a discussão aberta sobre o tema. As expectativas culturais sobre a normalidade e o sucesso também podem influenciar a recusa.

Este artigo visa explorar essas dinâmicas complexas e oferecer insights sobre como os profissionais de saúde e educação podem apoiar as famílias nesse processo. É fundamental que os profissionais entendam os fatores emocionais, sociais e culturais que influenciam a aceitação do diagnóstico para oferecer suporte eficaz e sensível às necessidades das famílias. A abordagem deve ser empática, informativa e colaborativa, ajudando a família a entender o diagnóstico e a importância das intervenções precoces, além de promover um ambiente de aceitação e inclusão.

Ao abordar essas questões, esperamos contribuir para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelas famílias e propor estratégias que possam facilitar a aceitação do diagnóstico e a busca por um apoio adequado, garantindo o desenvolvimento e a inclusão plena da criança com deficiência.

REVISÃO DA LITERATURA

A literatura sobre a recusa da família ao diagnóstico de deficiência destaca várias áreas de preocupação:

1. ASPECTOS PSICOLÓGICOS: Estudos mostram que a negação inicial é uma resposta comum, sendo um mecanismo de defesa contra o impacto emocional do diagnóstico (Smith & Swallow, 2019). A aceitação gradual pode ser um processo doloroso e prolongado.

2. IMPACTO DO ESTIGMA SOCIAL: O estigma associado às deficiências pode levar as famílias a esconderem o diagnóstico, temendo discriminação e exclusão social (Goffman, 1963). Isso pode resultar em uma falta de busca por recursos e apoio necessário.

3. DESINFORMAÇÃO E MITOS: A falta de conhecimento sobre deficiências e os mitos que as cercam podem aumentar a resistência ao diagnóstico (Krauss, 2008). A educação e a conscientização são cruciais para desmistificar esses conceitos errôneos.

ESTUDOS DE CASO

Para ilustrar os impactos da recusa familiar, apresentamos dois estudos de caso que exemplificam diferentes aspectos dessa dinâmica.

ESTUDO DE CASO 1: NEGAÇÃO E ISOLAMENTO

Maria, mãe de João, um menino diagnosticado com autismo, recusou-se a aceitar o laudo por dois anos. Durante esse período, João não recebeu intervenções adequadas, resultando em atrasos significativos no desenvolvimento. A resistência de Maria foi alimentada pelo medo do estigma e pela crença de que seu filho "superaria" as dificuldades sem ajuda especializada.

ESTUDO DE CASO 2: ACEITAÇÃO E SUPORTE

Por outro lado, a família de Ana, diagnosticada com síndrome de Down, enfrentou a notícia com aceitação e proatividade. Com o apoio de profissionais de saúde e grupos de pais, Ana recebeu intervenções precoces que facilitaram seu desenvolvimento e inclusão social. Este caso destaca a importância de uma rede de suporte informada e solidária.

CONSEQUÊNCIAS DURADOURAS DA RECUSA EM ACEITAR O DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA

A recusa em aceitar o diagnóstico de deficiência em uma criança pode ter consequências profundas e duradouras tanto para a criança quanto para a família. Essas consequências não se limitam apenas ao desenvolvimento da criança, mas também afetam a dinâmica familiar, o bem-estar emocional dos pais e a inclusão social da criança. As barreiras psicológicas e sociais enfrentadas pelas famílias são complexas e multifacetadas, exigindo uma abordagem compreensiva e sensível por parte dos profissionais que trabalham com essas famílias.

CONSEQUÊNCIAS PARA A CRIANÇA

1. Atrasos no Desenvolvimento: A falta de aceitação do diagnóstico muitas vezes resulta em uma demora na busca por intervenções e tratamentos adequados. As intervenções precoces são cruciais para maximizar o potencial de desenvolvimento de uma criança com deficiência. Sem esses apoios, a criança pode enfrentar atrasos significativos em áreas críticas como desenvolvimento motor, linguagem, habilidades sociais e cognitivas.

2. **Barreiras Educacionais:** A recusa em reconhecer a deficiência pode levar a uma integração inadequada ou tardia da criança no sistema educacional. Sem um plano educacional personalizado e acomodações adequadas, a criança pode ter dificuldades em acompanhar seus colegas, resultando em baixo desempenho acadêmico e possíveis problemas comportamentais.

3. **Inclusão Social Comprometida:** A aceitação da deficiência é fundamental para a inclusão social da criança. A falta de apoio e entendimento pode levar ao isolamento social, dificultando o desenvolvimento de habilidades sociais e de relacionamento. A criança pode enfrentar estigmatização e bullying, agravando ainda mais o sentimento de exclusão.

CONSEQUÊNCIAS PARA A FAMÍLIA

1. **Estresse e Conflito Familiar:** A negação do diagnóstico pode gerar um aumento significativo de estresse dentro da família. Os pais podem experimentar sentimento de culpa, ansiedade e frustração, que podem levar a conflitos internos e entre membros da família. Esse estresse pode afetar negativamente as relações familiares e criar um ambiente de tensão e desarmonia.

2. **Isolamento Social:** As famílias que não aceitam o diagnóstico muitas vezes evitam buscar apoio externo, o que pode levar ao isolamento social. A falta de conexão com outras famílias que enfrentam desafios semelhantes e a ausência de apoio da comunidade pode aumentar o sentimento de solidão e desamparo.

3. **Impacto Financeiro:** O atraso na busca por intervenções adequadas pode resultar em custos maiores a longo prazo. Tratamentos tardios e a necessidade de serviços especializados adicionais podem impor uma carga financeira significativa sobre a família.

APOIO NECESSÁRIO PELOS PROFISSIONAIS

Os profissionais que trabalham com famílias de crianças com deficiência têm um papel crucial em facilitar a aceitação do diagnóstico e o acesso aos recursos necessários. Para isso, é essencial que estejam preparados para enfrentar as barreiras psicológicas e sociais que essas famílias encontram.

1. **Suporte Emocional:** O suporte emocional é fundamental para ajudar as famílias a processarem o diagnóstico. Profissionais devem oferecer aconselhamento individual e familiar, além de facilitar grupos de apoio onde os pais possam compartilhar suas experiências e encontrar conforto em saber que não estão sozinhos. O apoio emocional ajuda os pais a lidarem com sentimento de culpa, tristeza e ansiedade, promovendo um ambiente mais positivo e colaborativo.

2. **Informações Claras e Acessíveis:** Muitas famílias enfrentam a recusa do diagnóstico devido à falta de informações claras e precisas sobre a deficiência. É essencial que os profissionais forneçam materiais educativos detalhados e acessíveis, explicando a natureza da condição, as opções de tratamento e os benefícios das intervenções precoces. Workshops, palestras e materiais impressos ou digitais podem ser recursos valiosos nesse processo.

3. **Facilitação do Acesso a Recursos e Intervenções:** Profissionais devem atuar como facilitadores no acesso a recursos e intervenções adequadas. Isso inclui ajudar as famílias a navegarem pelo sistema

de saúde e educação, conectar-se com terapeutas e especialistas, e identificar programas de apoio financeiro ou comunitário. Uma abordagem integrada e coordenada pode garantir que a família receba o suporte necessário de maneira eficiente e eficaz.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

1. ABORDAGEM EMPÁTICA E SENSÍVEL: Os profissionais devem abordar as famílias com empatia e sensibilidade, reconhecendo e validando suas emoções. Isso inclui oferecer um espaço seguro para expressar preocupações e medos, e fornece suporte emocional contínuo para ajudar os pais a processarem o diagnóstico.

2. EDUCAÇÃO E INFORMAÇÃO ACESSÍVEL: Fornecer informações claras e compreensíveis sobre a deficiência, suas implicações e os benefícios das intervenções precoces é fundamental. Isso pode incluir materiais educativos, workshops e reuniões com especialistas para responder a perguntas e esclarecer dúvidas.

3. APOIO PSICOLÓGICO E GRUPOS DE APOIO: Oferecer apoio psicológico por meio de aconselhamento individual ou familiar pode ajudar os pais a lidarem com sentimentos de negação e culpa. Grupos de apoio para famílias com crianças com deficiências podem proporcionar um ambiente de compreensão e troca de experiências, facilitando a aceitação e o enfrentamento das dificuldades.

4. FACILITAÇÃO DO ACESSO A RECURSOS: Auxiliar as famílias na navegação pelo sistema de saúde e educação, e na conexão com recursos e serviços adequados, é crucial. Profissionais devem ajudar as famílias a identificarem e acessar terapias, programas educacionais e apoios comunitários que atendam às necessidades específicas da criança.

5. ADVOCACIA E SENSIBILIZAÇÃO SOCIAL: Promover a inclusão e a compreensão social das deficiências por meio de campanhas de sensibilização e advocacy pode ajudar a reduzir o estigma e melhorar a aceitação pública. Criar uma comunidade mais informada e inclusiva pode aliviar o medo do preconceito e apoiar a aceitação do diagnóstico.

CHEGAMOS AQUI!

A aceitação do diagnóstico de deficiência é um passo essencial e transformador para garantir o bem-estar tanto da criança quanto da família. Este processo é vital não apenas para iniciar intervenções e apoios necessários, mas também para estabelecer um ambiente onde a criança possa prosperar e se desenvolver plenamente. A aceitação vai além de simplesmente reconhecer a condição; envolve uma adaptação contínua às novas realidades e a implementação de mudanças práticas e emocionais que promovam o melhor desenvolvimento possível.

IMPORTÂNCIA DA ACEITAÇÃO PARA O BEM-ESTAR DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA

1. PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: A aceitação do diagnóstico permite que a família inicie imediatamente os processos necessários para fornecer suporte e intervenções adequadas. Isso inclui terapias, adaptações educacionais e apoio psicológico, que são essenciais para

o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social da criança. A aceitação abre a porta para a criação de um plano de tratamento personalizado que atenda às necessidades específicas da criança, maximizando suas oportunidades de crescimento e aprendizagem.

2. ESTABELECIMENTO DE UM AMBIENTE DE APOIO: Quando a família aceita o diagnóstico, ela cria um ambiente mais estável e acolhedor para a criança. A aceitação promove um clima de compreensão e apoio, essencial para que a criança se sinta segura e confiante. Um ambiente positivo e encorajador contribui para a autoestima da criança e facilita a integração em contextos educacionais e sociais.

3. REDUÇÃO DO ESTRESSE FAMILIAR: A aceitação do diagnóstico pode ajudar a reduzir o estresse e a tensão dentro da família. Quando os pais e familiares aceitam a realidade da condição, eles estão mais propensos a buscar e implementar estratégias de enfrentamento saudáveis, diminuindo o impacto emocional negativo e promovendo uma dinâmica familiar mais harmoniosa.

SUPERAÇÃO DE BARREIRAS EMOCIONAIS E SOCIAIS

1. ENTENDIMENTO DAS RAZÕES SUBJACENTES À RECUSA: Compreender as causas subjacentes da recusa ao diagnóstico é fundamental para ajudar as famílias a superarem essas barreiras. A negação, o medo do estigma, a falta de informação e os sentimentos de culpa são fatores que podem bloquear a aceitação. Os profissionais devem abordar esses desafios com empatia e fornecer suporte direcionado para ajudar as famílias a navegarem por essas dificuldades emocionais.

2. IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EFICAZES: Estratégias de intervenção eficazes são cruciais para apoiar as famílias na aceitação do diagnóstico. Isso inclui oferecer informações claras e precisas sobre a deficiência, promover o acesso a recursos e serviços especializados, e fornecer apoio emocional contínuo. As intervenções devem ser adaptadas às necessidades individuais da família e da criança, considerando aspectos culturais, sociais e emocionais.

3. PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE DE INCLUSÃO: A aceitação do diagnóstico também é essencial para criar um ambiente inclusivo para a criança. Isso envolve não apenas o suporte dentro de casa, mas também a promoção de uma maior aceitação social e inclusão escolar. A sensibilização comunitária e a educação sobre deficiências podem ajudar a combater o estigma e garantir que a criança seja recebida de forma positiva em ambientes educacionais e sociais.

ABORDAGEM HOLÍSTICA E CENTRADA NA FAMÍLIA

1. FOCO NAS NECESSIDADES EMOCIONAIS E PRÁTICAS: A abordagem ao processo de aceitação deve ser holística e centrada na família, integrando tanto as necessidades emocionais quanto práticas. Profissionais devem trabalhar para atender às necessidades emocionais dos pais, fornecendo apoio psicológico e ajudando-os a processar suas emoções. Simultaneamente, devem oferecer assistência prática na obtenção de serviços e recursos que atendam às necessidades específicas da criança.

2. ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE DECISÃO: É importante que os

profissionais envolvam a família no processo de tomada de decisão. Isso inclui discutir opções de tratamento e suporte, ouvir as preocupações e preferências da família e colaborar na criação de um plano de intervenção. O envolvimento ativo da família ajuda a garantir que as decisões sejam alinhadas com as necessidades e valores da família, promovendo um compromisso mais forte com o plano de apoio.

3. APOIO CONTINUADO E ADAPTATIVO: A aceitação do diagnóstico e a adaptação ao novo cenário é um processo contínuo. Profissionais devem oferecer suporte contínuo e adaptativo, revisando e ajustando planos de intervenção conforme necessário e fornecendo orientação contínua à medida que a criança e a família evoluem. Esse suporte contínuo é fundamental para garantir que a criança continue a receber o apoio necessário ao longo de seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aceitação do diagnóstico de deficiência é um passo crucial que influencia profundamente o bem-estar da criança e da família. Ao entender as razões por trás da recusa e ao implementar estratégias eficazes, os profissionais podem ajudar as famílias a superarem barreiras emocionais e sociais, promovendo um ambiente de apoio e inclusão. A abordagem deve ser holística, centrada na família e focada tanto nas necessidades emocionais quanto práticas, garantindo que a criança tenha a melhor chance de alcançar seu potencial máximo e se integrar plenamente na sociedade. Com um apoio adequado, as famílias podem transformar desafios em oportunidades e proporcionar à criança um caminho de desenvolvimento positivo e gratificante.

REFERÊNCIAS

GOFFMAN, E. **Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity**. Simon & Schuster, 1963.

KRAUSS, M. W. **Children with Special Needs: Pathways to Effective Programs**. Brookes Publishing, 2008.

SMITH, L. E.; SWALLOW, V. **Disability and the Family Life Cycle**. Oxford University Press, 2019.

NEUROCIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO: EM PROL DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

NEUROSCIENCES AND EDUCATION: TOWARDS MEANINGFUL LEARNING.



ANDRESA DOBLADO FERRACIOLI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2011); Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faconnect (2023).

RESUMO

A escrita deste artigo aborda que as neurociências e educação se interligam, na medida em que quanto mais se estuda o Sistema Nervoso Central, mais se entende sua influência na aprendizagem o aprendizado se dar no decorrer da vida, desde o nascimento até a morte. Nos primórdios do tempo, o homem aprende a interagir com a natureza em primeiro lugar, por questões de sobrevivência. Logo aprende a conviver em sociedade e assim, cada vez mais sua aprendizagem vai aumentando e consequentemente seu conhecimento. Na medida em que começam suas interações sociais, seu cérebro vai sendo exercitado por assim dizendo, sua plasticidade aumentando. O presente artigo foi escrito partindo das reflexões sobre as referências bibliográficas levantadas acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociências; Educação; Aprendizagem.

ABSTRACT

The writing of this article addresses the fact that neuroscience and education are interconnected, in that the more we study the Central Nervous System, the more we understand its influence on learning, which takes place throughout life, from birth to death. At the dawn of time, man first learned to interact with nature for reasons of survival. Then he learns to live together in society and so his learning increases and consequently his knowledge. As his social interactions begin, his brain is

being exercised, so to speak, its plasticity is increasing. This article was written based on reflections on the bibliographical references collected on the subject.

KEYWORDS: Neurosciences; Education; Learning.

INTRODUÇÃO

Neurociências e educação se interligam, na medida em que quanto mais se estuda o Sistema Nervoso Central, mais se entende sua influência na aprendizagem.

É uma ciência que abrange e se interliga a outras, sendo inter e multidisciplinar, tendo várias fâcies que se inter-relacionam produzindo saberes estabelecendo conexões com o mundo externo e interno.

Os estudos neurocientíficos cada vez mais com os estudos da Biologia, neurofisiologia amplia o entendimento dos processos Neurobiológicos.

A Educação Formal nos possibilita a assimilação de outros comportamentos que ensinam regras e códigos morais para conviver em sociedade, enquanto a Educação Formal, nos instrumenta teoricamente e muitas vezes em nível prático para que possamos construir, cada vez mais, novas formas de utilização das teorias aprendidas com o objetivo de viver num mundo mais confortável.

A atuação do ser humano, seu agir, é resultado do Sistema Nervoso agindo, da sinapse nervosa e das redes que as formam.

Para que haja a atuação, para que o sujeito constitua a ação, é necessário que se tenha uma quantidade de neurônios que tenham seu desempenho alterado por modificações das substâncias e conseqüentemente de suas características elétricas e químicas.

Portanto, em sua interação com o mundo externo, várias áreas do Sistema Nervoso estão em funcionamento. As que têm atuação sobre os conhecimentos e emoção, a percepção, o sorrir, rir, gostar etc., depende do cérebro.

DESENVOLVIMENTO

A história atual da neurociência está sendo escrita ainda e seu real objetivo é analisar a forma de funcionamento do sistema nervoso.

Os estudos realizados nas neurociências são classificados em: pesquisa experimental e pesquisa clínica. As mais notórias habilidades da neurociência são a psiquiatria, neurologia, neurocirurgia e neuropatologia (Bearet al., 2002). Nota-se que o sistema nervoso é bem plástico, quer dizer, é capaz de modificar-se sob ato de estímulos ambientais.

Esse procedimento, classificado de plasticidade do sistema nervoso, existe através da formação de circuitos neurais novos, à nova configuração da árvore dendrítica e à variação na ação sináptica de um circuito estabelecido ou também grupo de neurônios.

É essa singularidade de constante mudança do sistema nervoso que nos ajuda adquirir novas habilidades cognitivas, psicomotriciais, e emocional, e aperfeiçoar as que já existentes (Correia; Martins, 2006). O SNC é feito pelo encéfalo e também pela medula espinhal, tem um grande papel no controle de sistemas do corpo.

As grandes partes do encéfalo são: cérebro, cerebelo, hipotálamo, tálamo, mesencéfalo, ponte, e a medula oblonga. O cérebro é o ponto central de controle do sistema nervoso, é a parte mais evoluída e a maior volumosa do encéfalo, ele recebe cerca 20% do sangue que é bombeado pelo coração (Beuclair, 2014).

O córtex cerebral é dividido em mais de 40 áreas distintas, cada uma delas controla uma específica atividade. O cérebro se compõe em hemisfério esquerdo e direito. O lobo frontal é o principal responsável por cognição e aprendizado (Bearet al.,2002).

O conhecimento é um trabalho muito embaraçado, que requer do profissional da educação uma percepção especial de seus métodos para sugerir aos alunos, novos estímulos, técnicas metodológicas e ações de aquecimento cerebral.

Para que o aprendizado aconteça verdadeiramente, é necessário fortalecer as inúmeras proporções humanas, tendo em vista a evolução absoluta e significativa dos alunos, de forma que suas proporções intelectuais, motrizes, sociais, cognitivas e afetivas sejam ampliadas e incitadas sem dificuldades de se relacionar, incrementando o trabalho cerebral.

De acordo com Almeida (2006), as evoluções da Neurociência, desvendam muitos pontos de vista no andamento do Sistema Nervoso, em especial o cérebro, possibilitando um comportamento mais científico para a percepção e flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer de muitos anos da história, a percepção do cérebro tem se transformado em uma incitação em variados tempos da sociedade e a importância que estamos dando para este tema em âmbito escolar.

O treinamento não é uma atividade fácil. Compreender como este método ocorre, se tornou uma instigação para os professores, e para que ela se efetive, é necessário casar referências novas à nossa anamnese e, da mesma forma, relacioná-las às práticas diversificadas em âmbito escolar, para que depois deem as soluções mais apropriadas.

Maluf (2005) relata a necessidade de reajustes às características etárias singulares dos alunos para se atingir o sucesso na escola. A plasticidade neural é bem maior nas áreas cerebrais encarregadas

pela aprendizagem e pelas áreas do córtex cerebral são juntamente ativadas durante o processo de aprendizagem, fatores relevantes que devem ser de conhecimento pelos profissionais na educação.

Os professores terão mais prazer na arte de ensinar auxiliando como o cérebro aprender usando estes conhecimentos na educação. Maluf (2005) pressupõe que o sucesso escolar vem do apoio familiar como sustentáculo social, biológico, e emocional da criança. A ajuda aos professores e à escola é crucial para se ajudar no desenvolvimento da competência de aprendizagem e alcançar a autonomia.

Percebe-se que, condizer o conhecimento cerebral à Neurociência, provoca acrescentar os estudantes em uma cultura que não lhes cabem e apreendem dela, associando com outras proporções de sua cultura e com a existência real da vida, em diversas dimensões, em principal o cérebro. Tanto as crianças como os adolescentes necessitam compreender que ao entender Neurociência, cursando uma história de alterações científicas. Basta entendê-las e inseri-las no nosso cotidiano.

É onde entra a incitação “Neurociência” em esclarecer o comportamento dos indivíduos no campo cognitivo, da medicina, da educação, da psicologia e psiquiatria uma vez em nossa comunidade encontra-se cada vez mais marcada pela heterogeneidade de saberes e estudos. Desta forma, entende-se que o aprendizado não é uma tarefa simples para os professores (Bordenave, 1996).

O estudo do cérebro humano, em sua heterogeneidade, é uma função que requisitar a colaboração dos conhecimentos de várias áreas. A educação é uma área de conexão com a neurociência; é muito mais uma relação de subsídio recíproco. As análises educacionais oferecem materiais fundamentais ao progresso dos estudos em neurociência e este fortalece pesquisas sobre o exercício do cérebro e da mente humana que valem ao método de aprendizagem (Barbizet; Duizabo, 1985).

Entender a conexão aprendizagem e cérebro e suas dificuldades, proposta diante da neurociência, se apresenta como um dos temas em evidência em um desafio por considerar a neurociência ser uma ciência nova; assim sendo, pode-se dizer que a interface aprendizagem x cérebro precisa de investimento e divulgação científica (Peterli, 2016, p.15).

A interação das atividades físicas e acompanhamento psicológico são essenciais no desenvolvimento dos comportamentos motores para aperfeiçoar as habilidades nos esportes porque ocorre no cérebro a formação de redes neuronais que fazem o processamento de informações de maneira mais eficaz e rápida da cognição.

Por final, proporciona sensação de bem-estar pelo fato da liberação da serotonina, que é um neurotransmissor liberado como reação as atividades do esporte como motivação voluntária, a qual pode ser incentivada e o indivíduo sensibilizado pelo processamento psicológico. Maluf (2005) pressupõe que o sucesso escolar vem do apoio familiar como sustentáculo social, biológico, e emocional da criança.

O Sistema Nervoso (SN), por meio de seu integrante mais complexo, o cérebro, recebe e processa os estímulos ambientais e elabora respostas adaptativas que garantem a sobrevivência do indivíduo e a preservação da espécie (Halpern; O'Connell, 2000; Ferrari et al., 2001).

A evolução nos garantiu um cérebro capaz de aprender, para garantir nosso bem-estar e sobrevivência e não para ter sucesso na escola. A menos que o bom desempenho escolar signifique esse bem-estar e sobrevivência do indivíduo.

Na escola o aluno aprende o que é significativo e relevante para o contexto atual de sua vida. Se a “sobrevivência” é a nota, o cérebro do aprendiz selecionará estratégias que levem à obtenção da nota e não, necessariamente, à aquisição das novas competências.

O comportamento humano resulta da atividade do SN, do conjunto de células nervosas, ou redes neurais, que o constituem. O comportamento depende do número de neurônios e de suas substâncias químicas, da atividade destas células, da forma como neurônios se Informaçã, para o neurônio, é a alteração das suas características eletroquímicas. Quando o indivíduo está em interação com o mundo, exibindo um comportamento, vários conjuntos de neurônios, em diferentes áreas do SN estão em funcionamento, ativados, trocando informações. As funções mentais são produzidas pela atividade do SN e resultam do cérebro em funcionamento.

A ajuda aos professores e à escola é crucial para se ajudar no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e alcançar a autonomia, maior objetivo maior da educação. A neurociência cognitiva é uma ciência que tenta entender como as funções cerebrais dão lugar às atividades mentais, como percepção, memória e linguagem (incluindo a consciência), levando em consideração aspectos normalidade e alteração. A tarefa da neurociência hoje é fornecer.

A neuroimagem, a eletrofisiologia, os neurônios, as pesquisas efetuadas pela genética, os estudos que deixaram mais claras as áreas do cérebro e suas atuações específicas no cognitivo.

Em função da ética em relação ao estudo de seres humanos, ainda não se pode afirmar que exista um conhecimento extremamente grande, mesmo assim, tem-se já, muito conteúdo adquirido.

Segundo Blake more; Firth (2005), já se tem meios mais científicos que “clareiam” o processo de aprendizagem.

As neurociências são ciências naturais, que descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neurais, proporcionando compreensão dos fenômenos observados.

A Educação tem outra natureza e sua finalidade é criar condições (estratégias pedagógicas, ambiente favorável, infraestrutura material e recursos humanos) que atendam a um objetivo específico, por exemplo, o desenvolvimento de competências pelo aprendiz, num contexto particular. A educação não é investigada e explicada da mesma forma que a neurotransmissão. Ela não é regulada apenas por leis

físicas, mas também por aspectos humanos que incluem sala de aula, dinâmica do processo ensino aprendizagem, escola, família, comunidade, políticas públicas.

Descobertas em neurociências não se aplicam direta e imediatamente na escola. A aplicação desse conhecimento no contexto educacional tem limitações. As neurociências podem informar a educação, mas não a explicar ou fornecer prescrições, receitas que garantam resultados. Teorias psicológicas baseadas nos mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem podem inspirar objetivos e estratégias educacionais.

Verifica-se uma cautela dos cientistas, que apontam aspectos importantes a serem considerados em relação ao diálogo entre as neurociências e a educação. É necessário o estabelecimento de uma linguagem mediadora entre as duas áreas, que esclareça as descobertas científicas e sua real possibilidade de utilização na educação.

Isso demanda seriedade e compromisso ético dos meios de divulgação científica e o julgamento crítico do público-alvo para que este conhecimento se aplique adequadamente no cotidiano escolar. É importante entender a diferença entre conhecer os mecanismos cerebrais, compreender os processos mentais resultantes destes e aplicá-los na prática pedagógica.

É imprescindível a investigação, rigorosa e científica, dos achados das neurociências aplicados à sala de aula, antes que se estabeleça qualquer aplicação educacional. A falta de conhecimento dos neurocientistas sobre o processo ensino-aprendizagem na sala de aula e sobre metodologia e teoria educacionais básicas é mais um fator a ser contornado.

A psicologia educacional, desempenhada por educadores capacitados em neurociências básicas, poderá contribuir para o uso adequado dos achados das neurociências e para a colaboração entre as duas áreas.

A inclusão dos fundamentos neurobiológicos do processo ensino-aprendizagem na formação inicial do educador proporcionará nova e diferente perspectiva da educação e de suas estratégias pedagógicas, influenciando também a compreensão dos aspectos sociais, psicológicos, culturais e antropológicos tradicionalmente estudados pelos pedagogos.

O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente se ele conhece o funcionamento cerebral, o que lhe possibilita desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas.

Ademais, deve-se entender também, que a Neurociências não pede a existência de uma Pedagogia totalmente modificada, mas sim, que está possa se utilizar de conhecimentos existentes para melhorar sua prática e, conseqüentemente, o processo educativo, a prática educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educadores são aqueles que produzem mudanças, alterando o funcionamento neurobiológico, modificando e produzindo o aprender. Sendo aqueles que fazem com que haja uma mudança, uma outra forma de organizar.

O Sistema Nervoso que está se desenvolvendo, tendo como produto a modificação de comportamento e a neurobiologia do sujeito, mesmo que lhes falte muitas informações a respeito.

Só que muito antes de frequentar a escola, deve-se pensar um pouco, sobre a influência que o desenvolvimento orgânico, estimulado pelo meio ambiente, tem sobre o indivíduo.

Um dos grandes desafios da escola é cumprir seus objetivos, favorecer a formação no campo cognitivo, garantir desenvolvimento do aluno para alcançar uma aprendizagem bem-sucedida e, para assimilar conhecimentos e operações mentais, pelo fato do crescimento de alunos com deficiência na aprendizagem.

A escola vem buscando reformulações de suas concepções sobre o processo de aprendizagem, levando em conta as contribuições da Neurociência.

Ademais, a Neurociência apresenta relação entre aprendizagem e sistema nervoso, fundamentada em pesquisas e estudos. O uso da literatura da Neurociência apresenta procedimentos novos para diagnóstico, identificação, prevenção e reabilitação de distúrbios de aprendizagens. A atuação da Neurociência dentro do âmbito escolar contribui para enfrentar dificuldades e distúrbios de aprendizagens, identificando a origem destas alterações, prevenção, diagnóstico, prevenção e reabilitação por meio de um trabalho interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- ALBRIGHT, T. D.; KANDEL, E. R.; POSNER, M. I. **Cognitive neuroscience**. Current Opinion in Neurobiology, v. 10, n. 5, p. 612-624, oct. 2000.
- ANDERSON, M.; REID, C. **Don't forget about levels of explanation**. Cortex, v. 45, n. 4, p. 560- 561, 2009.
- ANSARI D.; COCH, D. **Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience**. Trends in Cognitive Sciences, v. 10, n. 4, p. 146-151, 2006.
- ANSARI, D. **Paving the way towards meaningful interactions between neuroscience and education**. Developmental Science, v. 8, n. 6, p. 467-467, 2005.
- BLAKE, P.R.; GARDNER, H. **A first course in mind, brain, and education**. Mind, Brain, and Education, v.1, p. 61–65, 2007.

BLAKEMORE, S-J., FRITH, U. **The learning brain: lessons for education**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

COCH, D.; ANSARI, D. **Thinking about mechanisms is crucial to connecting neuroscience and education**. Cortex, v. 45, n. 4, p. 546-547, 2009.

FERRARI, E. A. M.; TOYODA, M. S. S.; FALEIROS, L.; CERUTTI, S. M. **Plasticidade Neural: Relações com o Comportamento e Abordagens Experimentais**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 187-194, mai-ago 2001.

KOLB, B.; WHISHAW, I.Q. **Neurociência do Comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.

ROTTA, N.T., OHLWEILER, L., RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006

APROVAÇÃO AUTOMÁTICA E POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTANA: UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E ANTIAUTORITARISMO



AUTOMATIC APPROVAL AND EDUCATIONAL POLICY IN PAULISTANA: DEMOCRATIC EDUCATION AND ANTI-AUTHORITARIANISM

ANTONIO SILVA DE BRITO

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

RESUMO

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a educação brasileira passou por transformações significativas. Um dos pontos centrais foi a instituição da progressão continuada, ou aprovação automática, prática que se consolidou no município de São Paulo. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é percorrer historicamente as políticas documentais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, evidenciando como a LDB, o Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental de 2006, o Programa Mais Educação de 2013 e o Currículo da Cidade de 2017 moldaram a trajetória educacional paulistana. Além disso, será feita uma análise crítica dessas políticas à luz de conceitos como educação democrática e antiautoritária, aprendizado espontâneo e metodologias pedagógicas alternativas, com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire e as propostas de metodologia com os jogos teatrais de Viola Spolin, autora que defende a democratização das Artes Cênicas e considera as avaliações e autoavaliações das aprendizagens como algo a ser construído com liberdade no coletivo. Com base na democratização do ensino, os educadores brasileiros possuem ferramentas institucionais e práticas pedagógicas enriquecedoras para abordagem de um ensino não autoritário.

Palavras-chave: Política Educacional, Autonomia, Emancipação

ABSTRACT

Since the enactment of the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB) in 1996, Brazilian education has undergone significant transformations. One of the central points was the institution of continuous progression, or automatic approval, a practice that was consolidated in the city of São Paulo. In this context, the objective of this article is to historically review the documentary policies of the Municipal Department of Education (SME) of São Paulo, highlighting how the LDB, the Reference of Expectations for the Development of Reading and Writing Skills in Cycle II of Elementary Education of 2006, the Mais Educação Program of 2013 and the Currículo da Cidade of 2017 shaped the educational trajectory of São Paulo. Furthermore, a critical analysis of these policies will be made in light of concepts such as democratic and anti-authoritarian education, spontaneous learning and alternative pedagogical methodologies, with Paulo Freire's pedagogy of autonomy and the methodological proposals with theatrical games by Viola Spolin, an author who defends the democratization of the Performing Arts and considers the assessments and self-assessments of learning as something to be constructed freely in the collective. Based on the democratization of education, Brazilian educators have institutional tools and enriching pedagogical practices to approach non-authoritarian education.

Keywords: Educational Policy, Autonomy, Emancipation

A PROGRESSÃO CONTINUADA E A LDB DE 1996

A aprovação automática, formalmente conhecida como progressão continuada, foi inserida na educação brasileira com a LDB de 1996, marcando uma mudança estrutural no sistema de ensino. Essa lei visava combater a alta taxa de reprovação e evasão escolar, especialmente nas escolas públicas. A proposta era que os alunos pudessem progredir nos estudos sem a interrupção causada pela reprovação, o que se alinhava com a ideia de educação democrática, ao garantir que todos tivessem oportunidade de concluir o ensino fundamental. No entanto, a aprovação automática gerou controvérsias, sendo acusada de promover uma educação de baixa qualidade, ao não exigir dos estudantes um nível mínimo de desempenho. Essa crítica ressoou em diferentes frentes da sociedade paulistana, com argumentos contrários à desvalorização do esforço e mérito individual e à ausência de mecanismos que avaliassem o progresso real dos alunos.

O REFERENCIAL DE EXPECTATIVAS PARA O CICLO II EM 2006

Em 2006, a SME de São Paulo lançou o Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental, que representou um avanço na

tentativa de estabelecer parâmetros claros para a aprendizagem. Essa medida buscava, entre outras coisas, corrigir as falhas percebidas no sistema de progressão continuada, ao definir expectativas mínimas de desempenho para os alunos em áreas essenciais como leitura e escrita. Esse referencial reafirmava a importância da avaliação processual, contrapondo-se ao modelo de reprovação tradicional. O objetivo era oferecer ferramentas para que os professores pudessem identificar e diagnosticar, ao longo do tempo, as dificuldades dos alunos para intervir de maneira a evitar o fracasso escolar. A ideia era que o ciclo de aprendizagem fosse contínuo e que cada estudante avançasse no seu ritmo, respeitando as individualidades e a diversidade de contextos socioeconômicos.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DE 2013 E A INSERÇÃO DO NONO ANO

O Programa Mais Educação, lançado em 2013, trouxe outra mudança significativa ao reorganizar o ensino fundamental em três ciclos, com a inclusão do nono ano. Essa reorganização visava a oferecer um acompanhamento mais detalhado da progressão dos alunos, ao dividir o período escolar em ciclos menores, permitindo uma intervenção mais eficiente por parte dos educadores. O Programa Mais Educação ampliou o conceito de educação integral, reforçando a necessidade de uma abordagem mais global do ensino, que vai além do conteúdo acadêmico. Essa abordagem se alinha ao conceito de aprendizado espontâneo, uma vez que valoriza atividades extracurriculares que incentivam a curiosidade e o desenvolvimento criativo dos alunos. A intenção era que os alunos tivessem um desenvolvimento amplo para a consolidação do protagonismo estudantil, contemplando aspectos emocionais, sociais e culturais, além do cognitivo.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE 2017: UMA ABORDAGEM ESPIRALADA

Em 2017, a SME apresentou o Currículo da Cidade, documento que reorganiza a trajetória educacional dos alunos paulistanos em uma lógica de ciclos trienais. Essa proposta reforça uma abordagem espiralada de ensino, em que os conteúdos são retomados e aprofundados ao longo dos anos, permitindo que o aluno reconstrua e amplie seu conhecimento gradualmente. O Currículo da Cidade se inspira em teorias pedagógicas que priorizam o desenvolvimento cíclico das habilidades, considerando o estudante como um ser em constante evolução. Esse modelo busca oferecer múltiplas oportunidades para que os alunos compreendam os conteúdos de forma mais sólida, reduzindo as chances de fracasso escolar. Além disso, o documento enfatiza a importância de uma educação democrática e participativa, propondo que os alunos sejam agentes ativos de sua própria aprendizagem, e não meros receptores passivos de informação.

As políticas educacionais adotadas em São Paulo podem ser entendidas dentro de uma lógica de educação democrática e antiautoritária, princípios que defendem uma escola inclusiva, onde todos têm acesso igualitário ao conhecimento. A aprovação automática se insere nesse contexto, pois busca

garantir que a reprovação, vista como uma forma de punição, não seja usada como principal mecanismo de avaliação. Nesse sentido, a reprovação pode ser considerada uma prática autoritária, ao punir o aluno pelo fracasso, em vez de buscar entender e corrigir as causas desse fracasso.

O DESAFIO DO ANTIAUTORITARISMO NO CONTEXTO BRASILEIRO

A implementação de uma educação democrática no Brasil enfrenta desafios históricos. O passado não democrático do país ainda influencia as estruturas educacionais, onde o controle e a punição são frequentemente vistos como necessários para a manutenção da ordem. Essa visão autoritária dificulta a adoção de práticas mais liberais e inclusivas, como a aprovação automática e as metodologias pedagógicas que valorizam a liberdade de expressão e a criatividade. Educadores, muitas vezes, enfrentam resistência ao tentar implementar políticas que se afastam do modelo tradicional. Essa resistência está enraizada em uma cultura escolar que valoriza o controle disciplinar e a punição, práticas que foram perpetuadas ao longo de décadas de regimes autoritários no Brasil. A aprovação automática, a avaliação em ciclos e as abordagens curriculares adotadas em São Paulo são tentativas de criar um sistema de ensino mais inclusivo e democrático. No entanto, essas práticas ainda enfrentam resistência, especialmente em um contexto em que o autoritarismo histórico tem moldado a visão de muitos educadores e gestores.

Na obra "Pedagogia da Autonomia", Paulo Freire traz uma visão profunda sobre a liberdade como elemento central no processo educativo, associando-a à ética e ao desenvolvimento da autonomia do educando. Ele defende que o ato de educar deve ser intrinsecamente ético e estético, promovendo a liberdade como um valor fundamental. Para Freire, a educação não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas precisa ser um espaço de formação crítica, onde a liberdade de pensar e agir são elementos centrais. Essa concepção se desdobra em uma ética do fazer pedagógico que coloca o educador como um facilitador do desenvolvimento da autonomia e da criatividade do educando, alinhando a estética à ética no processo educativo.

A LIBERDADE E A ÉTICA NO FAZER PEDAGÓGICO

Em termos filosóficos, a liberdade pode ser entendida como a capacidade de o indivíduo agir de acordo com sua própria vontade, desde que essa liberdade não viole os direitos dos outros. No contexto pedagógico, essa liberdade não se refere apenas à ausência de restrições, mas ao desenvolvimento da autonomia crítica do aluno, que deve ser capacitado a refletir, escolher e agir com base em valores éticos. Para Paulo Freire, essa autonomia só é possível quando a educação respeita e fomenta o potencial criativo do educando, promovendo um ambiente em que o aprendizado não seja apenas um ato mecânico, mas um processo que envolve a totalidade do ser humano.

No processo de ensino, a liberdade deve ser entendida como um princípio ético que desafia tanto educadores quanto educandos a se envolverem em um diálogo constante, em que ambos aprendem e ensinam. Freire sugere que a liberdade não é algo dado ou concedido pelo educador, mas um processo de conquista que se constrói através da prática crítica. A escola, então, deve ser um espaço de criação, onde o educando não apenas receba informações, mas ativamente participe da construção do conhecimento. O que emerge dessa perspectiva é uma profunda conexão entre a ética e a prática pedagógica. A ética do educador está no reconhecimento da liberdade do educando como condição essencial para o aprendizado verdadeiro, o que significa oferecer oportunidades para que este atue como sujeito ativo na construção de sua própria trajetória educativa.

ESTÉTICA E ÉTICA: A EXPERIÊNCIA DO BELO NO PROCESSO EDUCATIVO

Para Paulo Freire, a prática pedagógica, além de ética, deve ser estética, ou seja, deve englobar o sentido de beleza e criatividade. Ele sugere que o ato educativo deve ser prazeroso, inspirador e envolvente, promovendo experiências que despertem no educando o desejo de aprender e de transformar o mundo ao seu redor. A dimensão estética no ensino vai além do aspecto superficial do belo; ela se refere a criar condições para que o aprendizado seja uma experiência rica, que envolva a totalidade do ser humano — emocional, sensorial, racional e ético. Ao pensar a educação como uma prática estética, Freire aponta para a necessidade de uma educação libertadora que utilize diversas práticas pedagógicas para promover essa liberdade criativa. Aqui, a arte, a música, o teatro e outras formas de expressão artística desempenham um papel essencial, pois oferecem meios pelos quais os educandos podem se expressar de maneira plena, desenvolvendo não apenas suas habilidades cognitivas, mas também sua sensibilidade, empatia e visão crítica.

Viola Spolin, criadora dos jogos teatrais, critica veementemente a abordagem autoritária na educação. Seus jogos propõem uma metodologia lúdica e criativa, onde o erro faz parte do processo de aprendizado, sem ser visto como algo negativo. Essa metodologia vai ao encontro dos princípios da educação democrática, na medida em que incentiva a autonomia, a participação ativa e o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

As metodologias de aprendizado espontâneo e criativo, como os jogos teatrais de Viola Spolin, oferecem uma alternativa promissora para superar essas barreiras, ao valorizar a participação ativa e o respeito ao ritmo individual de cada aluno. Ao reavaliar o papel da avaliação e da reprovação, podemos construir uma educação verdadeiramente democrática, onde todos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Além do teatro de Viola Spolin, a presença da estética na pedagogia freireana pode ser expandida para outras práticas, como a literatura, as artes visuais e até mesmo a música. Cada uma dessas formas de

expressão pode servir como veículo para a formação crítica e criativa, ajudando a consolidar uma prática pedagógica que alinhe o ético e o estético. Na perspectiva de Freire, a educação que promove a estética faz com que o educando veja o mundo como um lugar a ser recriado, e não apenas contemplado. Freire se apropria da noção de estética no sentido filosófico mais amplo, onde o belo se manifesta na criação humana e na capacidade de transformação. Assim, o ato pedagógico se torna esteticamente relevante quando promove o pensamento crítico, o diálogo e a liberdade de expressão, ressignificando o aprendizado como uma construção constante do ser e do saber. Nesse processo, o estético e o ético se encontram, pois a prática de ensinar e aprender com liberdade e criatividade é, em si, um ato ético e estético.

LIBERDADE E AUTONOMIA: DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Freire alerta que a verdadeira liberdade na educação não pode existir sem um compromisso ético com a autonomia do educando. Esse conceito implica um respeito profundo pelo ritmo de aprendizado individual, pela diversidade de experiências e pelo contexto social e cultural dos estudantes. O educador, nesse sentido, deve atuar como mediador e facilitador, oferecendo ferramentas que possibilitem o desenvolvimento crítico do aluno, mas sem impor sua própria visão de mundo. Por isso, Freire defende que a liberdade na educação não pode ser confundida com ausência de limites. O respeito à liberdade do educando requer, paradoxalmente, uma estrutura ética clara, onde a responsabilidade é um valor central. A educação para a liberdade, como propõe Freire, envolve o desenvolvimento da consciência crítica, que permite ao educando compreender os limites de sua própria liberdade e a responsabilidade que ela implica em um contexto social e coletivo. Nessa perspectiva, a educação se torna um ato dialógico, no qual educador e educando se envolvem em um processo de construção mútua do conhecimento. Esse diálogo pressupõe a escuta ativa, o respeito às diferenças e o compromisso com a construção de um espaço democrático, onde o pensamento crítico e a reflexão ética estejam no centro do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A liberdade, para Paulo Freire, é mais do que um conceito filosófico abstrato; ela é o coração da prática pedagógica, onde o ético e o estético se encontram. A pedagogia da autonomia que Freire propõe exige do educador um compromisso ético com a promoção da liberdade, da autonomia e da criatividade dos educandos. Esse compromisso se expressa em práticas pedagógicas que vão além da simples transmissão de conhecimento, abraçando formas diversificadas de ensino que valorizam o diálogo, o pensamento crítico e a expressão criativa. Nesse contexto, a ética do fazer pedagógico exige que o educador reconheça a importância da liberdade como um direito humano fundamental, respeitando a autonomia dos educandos e oferecendo condições para que desenvolvam suas potencialidades de maneira plena. A estética, por sua vez, se integra à ética ao transformar o ato de aprender em uma

experiência significativa e envolvente, onde o prazer, a beleza e a criatividade são partes essenciais do processo de ensino. Essa visão freireana nos convida a repensar a educação como um processo que respeita a liberdade e a autonomia, mas que também busca, em última instância, a emancipação do indivíduo, preparando-o para ser um sujeito crítico e ativo na transformação da sociedade. Os princípios de emancipação defendidos por Paulo Freire estão profundamente alinhados ao processo de aprendizagem espontânea e criativa proposto por Viola Spolin. Ambos os educadores partilham a crença de que o aprendizado não deve ser imposto, mas sim construído em um ambiente de liberdade, criatividade e participação ativa dos estudantes. Enquanto Freire defende uma educação libertadora e dialógica, que respeita a autonomia do educando e visa à sua emancipação, Spolin propõe uma metodologia baseada no teatro e na ludicidade, onde o erro não é punido, mas visto como parte do processo de descoberta e desenvolvimento.

As políticas educacionais democráticas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), como a progressão continuada, a reorganização por ciclos e o Currículo da Cidade, caminham em direção a essa visão de educação libertadora, na qual a liberdade do estudante é central. Essas políticas oferecem mais oportunidades para que cada aluno desenvolva suas competências no seu ritmo, respeitando suas individualidades e promovendo uma educação inclusiva e não punitiva.

Ao fomentar uma educação democrática e participativa, as políticas da SME consolidam o direito à liberdade no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que preparam os estudantes para se tornarem cidadãos críticos e autônomos, capazes de interagir com o mundo de maneira criativa e consciente. Nesse contexto, tanto Freire quanto Spolin compartilham a visão de uma educação que transcende a transmissão de conhecimento, promovendo o desenvolvimento humano em sua totalidade e o exercício pleno da liberdade como um direito fundamental.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Cacilda E.; GODOI, Elisandra, G. Progressão continuada: explorando perspectivas e contradições. *Linhas*, Florianópolis, v. 5, nº 2, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017

BRASÍLIA. LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. Pedagogia do oprimido. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, L. C. A progressão continuada e a democratização do ensino. In: BOAS, B. M. F. V. (Org.). Avaliação: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002.

KOUDELLA, I. D. Jogos teatrais. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001b.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: reflexões e perspectivas. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 6, 2012.

PATTO, M. H. S. (2015). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia (4ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental. – São Paulo: SME/COPED, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo : subsídios 4 : Avaliação para aprendizagem : externa e em larga escala / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental / São Paulo: SME/DOT 2006

SPOLIN, V. Improvisação para o teatro. (I. D. KOUDELA, Trad.) São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor. (I. D. KOUDELA, Trad.) São Paulo: Perspectiva, 2007.

A MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

MUSIC AND ITS CONTRIBUTIONS TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION



BRUNA TEZONI DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'Anna 2 010; Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Unid 2015; Graduação em Arte Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana – FAEP, 2021 Professora na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

A musicalização na educação infantil é de suma importância para o desenvolvimento dos bebês e das crianças, possui grandes oportunidades para seu aprendizado, por meio da música podem expressar seus sentimentos, movimentos, socializam e conhecem um universo cheio de possibilidades com expressões, visuais, gestuais, comunicações diversas e a ampliação do repertório cultural. É uma excelente ferramenta para a aumento de suas habilidades motoras, físicas, afetivas e cognitivas, pensando em todas essas contribuições surgiu a ideia para a escrita deste artigo.

Palavras-Chave: Música; Educação Infantil; Brincadeiras; Jogos e Cantigas.

ABSTRACT

Music in early childhood education is of utmost importance for the development of babies and children. It offers great opportunities for their learning. Through music, they can express their feelings, movements, socialize and get to know a universe full of possibilities with expressions, visuals, gestures, diverse communications and the expansion of their cultural repertoire. It is an excellent tool for increasing their motor, physical, affective and cognitive skills. Thinking about all these contributions, the idea for writing this article arose.

Keywords: Music; Early Childhood Education; Games; Games and Songs.

INTRODUÇÃO

A intervenção da humanidade no universo sonoro ocorre muito cedo, antes mesmo do nascimento, através do corpo e da voz da mãe. O ambiente sonoro está presente na vida de bebês e crianças, por isso o processo de musicalização começa de forma espontânea, por meio de canções de ninar, brincadeiras, jogos musicais etc., o repertório sonoro é ampliado e permite que eles se expressem com clareza por meio de diferentes sons.

Segundo Teca Brito (2003, p.17) A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta.

A música propicia abertura dos canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções. As atividades musicais na escola não têm como objetivo necessariamente a formação de músicos profissionais, mas sim de oportunizar o contato da criança com o universo da música, o que a auxilia tanto no seu desenvolvimento como na sua aprendizagem. (REIS et al, 2012, p. 7)

As práticas educativas aliadas à música podem aumentar a estimulação do desenvolvimento cognitivo, emocional e motor, contribuindo assim para a formação da personalidade. Nesse sentido, a música pode se tornar um fio condutor em diferentes áreas curriculares, conferindo à sala de aula um ambiente mais alegre e descontraído, adequado ao aprendizado, pois, além de ajudar no desenvolvimento de diversas competências, também beneficia a aprendizagem dos bebês e das crianças.

VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

"A Formação Social da Mente" ressalta bem o pensamento de Lev Vygotsky quando ele diz que os estímulos auxiliares, que são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, não se limitam apenas aos objetos físicos, mas compreende uma variedade de instrumentos culturais e sociais. A linguagem, as práticas culturais e os próprios recursos corporais da criança exercem papéis fundamentais na formação do pensamento. Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é influenciado pela interação social e cultural, com esses estímulos auxiliares facilitando a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1991).

Notamos que para o autor a criança com estímulos diversos adquire a capacidade de se desenvolver melhor e passa a ter grande criatividade, como por exemplo do brinquedo, uma vez que a criança não tem acesso a brinquedos prontos, devido sua baixa situação financeira, ela pode criar com algo simples um brinquedo para ser usado naquele momento, ou seja, um pano pode se transformar em

um vestido de boneca ou um pedaço de madeira em uma espada. Sendo assim; utilizar jogos e brincadeiras musicais dentro de um local onde ela não é comumente desenvolvida traz inúmeros benefícios à àqueles que dela poderão participar e acrescentando novos conhecimentos culturais, artísticos e linguísticos. Ao brincar, a criança assume papéis e aceita regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade.

[...] Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1998, pag. 118).

De acordo com a teoria de Vygotsky, a criança nasce com um potencial ilimitado para aprender e esse potencial é amplificado pela mediação dos adultos. A comunicação entre a criança e o adulto através do toque, expressões faciais e fala ajuda a estimular a percepção e a exploração dos objetos. Mesmo antes da criança entender completamente essas interações, a mediação adulta é crucial para criar novas necessidades e impulsionar o desenvolvimento, como a necessidade de comunicação e a manipulação de objetos.

A transição do primeiro ano de vida para a primeira infância é marcada por um avanço significativo na percepção sensorial, habilidades motoras e na capacidade de comunicação. A aquisição da linguagem autônoma infantil durante essa fase é um reflexo do progresso nas interações e atividades com o mundo ao seu redor. Essas experiências acumuladas formam a base para o desenvolvimento do pensamento e têm um impacto positivo no desenvolvimento psíquico e na capacidade de aprendizagem futura da criança, preparando-a para o ambiente escolar e outros contextos educacionais. (Vygotsky, 1996).

DALCROZE E TECA ALENCAR DE BRITO: A MÚSICA COMO FORMA DE EXPRESSÃO

Segundo Silvana Mariani, Émile Jaques Dalcroze, músico e educador, abriu as portas para as inovadoras pedagogias musicais, desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento e de acordo com ele é por meio do movimento corporal que o aluno experimenta sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão (MATEIRO, 2011).

Compartilhando essa mesma linha de pensamento, Teca Alencar de Brito aborda um trabalho pedagógico musical muito significativo trazendo os instrumentos musicais e sonoros, a voz, o canto, as canções com integração e movimento, os jogos musicais, atividades como ouvir, cantar e dançar que de maneiras diferentes estão presentes na vida de quase todos os seres humanos, grande parte das crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro. Essa vivência no âmbito escolar é muito importante para o desenvolvimento social e cultural da criança, neste sentido o experimento deste artigo associou tais abordagens e corroborou com o desenvolvimento integral das crianças nele envolvidas.

JOGOS MUSICAIS

A ideia central é expor os alunos o universo musical por meio de jogos e atividades que tragam musicalização e que proporcionem novos conhecimentos de forma lúdica. Através dele desenvolvemos a consciência corporal, ajudamos a compreender o movimento, a atenção, o olhar, a memória auditiva, a exploração sonora, a coordenação motora, possibilitamos o conhecimento e a exposição a diversos instrumentos de percussão, criamos diferentes ambientes sonoros integrando percepções que beneficiam a nós mesmos e ao corpo dos outros, estimulando a imaginação e incentivando os participantes a estudar e identificar diferentes sons.

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. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. 2010 p. 12

Partindo da premissa que é nas interações que a criança amplia seu repertório cultural, a proposta de se trabalhar com música na educação infantil vem a contribuir para a ampliação de seu vocabulário, adquirem interesses por ritmos musicais e são estimulados a fazerem gestos e movimentos, o que auxilia na sua coordenação motora e a percepção do mundo em qual está inserido.

Canções, histórias, jogos e danças auxiliam o amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo da criança. A música também é um meio de fazê-la participar das atividades de grupo e de incluir nesse grupo crianças com diferentes graus de desenvolvimento, aproveitando no grupo o potencial de cada um.

(HENTSCHKE, 2003, p.119)



Fonte: Tezoni, Bruna. Instrumentos Indígenas. 12/04/2023

AS BRINCADEIRAS COM MÚSICAS

As brincadeiras com músicas na educação, além de auxiliar no processo ensino aprendizagem, influenciam na formação do educando, proporcionando às crianças prazer, criatividade e coordenação motora que contribuem para o seu aprendizado. É benéfico também para o educador, pois através das brincadeiras sonoras pode-se ensinar com responsabilidade e criatividade, promovendo motivação e entretenimento e descobrindo maneiras interessantes a serem trabalhadas conforme a realidade de cada educando.

Brincar com músicas oferece às crianças a chance de explorar e desenvolver habilidades cognitivas e sociais de maneira divertida e envolvente. Por meio dessas brincadeiras, elas podem experimentar a criatividade, aprimorar a linguagem e a coordenação, além de aprender a tomar decisões e resolver problemas. Esse processo não só estimula a curiosidade natural das crianças, mas também ajuda na construção de competências essenciais para o aprendizado e a socialização.

Segundo Vygotsky (2008), grande parte da aprendizagem das crianças ocorre por meio da interação com o ambiente, seja ela interação com pessoas ou objetos, e o conteúdo internalizado pelas crianças é em grande parte decidido. Consideremos, por exemplo, uma criança que cria um estímulo após ouvir um ritmo produzido pelo professor e depois cópia ou cria o seu próprio estímulo. O conteúdo principal deste experimento é o ritmo. Sabemos que o ritmo é o ponto de partida para a compreensão dos conceitos básicos da musicalização. Utilizamos uma estratégia de ouvir e responder para que as crianças entendam quais comandos devem seguir.

A MÚSICA NO BERÇÁRIO

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

A música faz parte da vida cotidiana das pessoas desde o nascimento em diferentes culturas e sociedades. “Ela é uma forma de expressão artística, tanto no campo popular, como no erudito. A linguagem musical faz-se presente no Brasil, em suas diversas classes sociais também nas diferentes manifestações religiosas” (GODOI, 2011, p. 07)

MANUSEANDO INSTRUMENTOS MUSICAIS

De acordo com as Diretrizes curriculares para a educação infantil, 2010. P. 25. Devemos garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Pensando nessa garantia uma vez por semana ofertamos às bebês oportunidades de manusearem diferentes instrumentos e asseguramos que tenham contato com diferentes ritmos musicais, além de cantigas de roda. Percebemos um grande interesse dos bebês quando utilizamos objetos, fitas de cetim,

bambolês, tecidos, gestos e movimentos, observamos o quanto esses momentos são encantadores para os bebês. Os instrumentos musicais são agregados nos seguintes grupos: percussão, instrumento de sopro de metais, instrumento de sopro de madeiras, cordas, teclados.

Percebemos que os bebês têm apreciação pelo pau de chuva e sino tibetano, eles ficam paralisados quando tocamos e o nível de concentração também é maior. No berçário temos 3 momentos o primeiro o professor toca o instrumento para que a criança e o bebê percebam o som, o segundo momento em que a criança e o bebê manuseiam esses instrumentos e o terceiro momento é uma roda musical tocada pelas professoras, crianças e bebês com cantigas, gestos e movimentos.



Fonte: Tezoni, Bruna. Músicas Africanas. 17/03/2023

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo foi baseado em uma prática realizada com o berçário I, pensando que a música desempenha um papel importante na educação de bebês e crianças. Essa prática é de suma importância para o desenvolvimento psicomotor, socioemocional, cognitivo, afetivo e também traz contribuições para a ampliação do repertório cultural, ampliação do vocabulário. Desperta a criatividade, imaginação, memória, concentração e atenção.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o ensino da música tem como principal objetivo abrir espaço para que os alunos possam se expressar e comunicar por meio dela, bem como promover experiências de apreciação e abordagem em seus vários contextos culturais e históricos.

Destacamos que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a música é contemplada e está sendo executada por meio dos programas e projetos, como Mais Educação e em oficinas culturais. No primeiro capítulo temos a abordagem histórica e reflexões preliminares da Educação Musical no Brasil e

o segundo capítulo faz menção sobre a importância da Educação Musical para o desenvolvimento do educando e como a música é vista e apreciada hoje na escola.

Assim, a criança estabelece os ritmos musicais uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmo, possibilidades e agressividades. Verifica-se que a musicalização é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão e sim com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante toda formação integral da criança, portanto as brincadeiras e atividades lúdicas no cotidiano escolar são muito importantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1998

ANDRETTA, Vanessa. **O lúdico através de dinâmicas vivenciadas na natureza**,-[S.l.].-Disponível-em: <<http://www.physis.org.br/ecouc/Artigos/Artigo39.pdf>>. Acesso em: 01 abril. 2024

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo; Peirópolis, 2003.

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

HENTSCHKE, Liane e SOUZA, Jusamara. Avaliação em música: Reflexões e práticas. Paulo: Moderna, 2003.

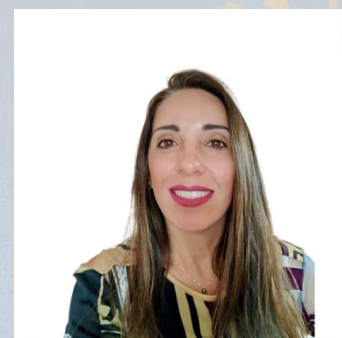
MATEIRO, T.; ILARI, B. (ORG.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011

REIS, Andréia Garcia Rezende et al. A música e o desenvolvimento infantil: o papel da escola e do educador. Revista eletrônica da Faculdade Metodista. Acesso em 18 abril, 2024

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP. Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, SP. Martins Fontes, 2008.

FEMINISMO: DA ESCOLA PARA A SOCIEDADE, ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS E EM BUSCA DE IGUALDADE DE GÊNERO



FEMINISM: FROM SCHOOL TO SOCIETY, BEYOND STEREOTYPES AND IN SEARCH OF GENDER EQUALITY

CIRLENE SANTOS DA SILVA COSTA

Graduação em Letras pela Faculdade Universidade Ibirapuera (2006); Especialista Neuropsicopedagogia pela Faculdade FGP (2024); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa – na EMEF Mario Moura e Albuquerque, Bel.

RESUMO

O texto apresenta uma análise profunda sobre o feminismo e as visões equivocadas que muitos têm sobre o movimento. Muitas pessoas acreditam que o feminismo é um movimento de mulheres que desejam ser iguais aos homens, ou até mesmo que odeiam os homens. No entanto, o feminismo vai além dessas simplificações; ele busca eliminar o sexismo, a opressão e a dominação masculina. Ao contrário de um movimento anti-homem, o feminismo critica a estrutura patriarcal que beneficia os homens e reforça a ideia de superioridade masculina, muitas vezes à custa de controlar e explorar as mulheres. Essa luta também propõe mudanças estruturais para alcançar igualdade e justiça social, incluindo a erradicação de práticas opressivas e sexistas que afetam as mulheres desde o nascimento. Além de enfatizar a importância da igualdade de gênero, o feminismo questiona o papel atribuído às mulheres na sociedade, especialmente em relação ao trabalho doméstico e ao mercado de trabalho. O movimento também defende o direito das mulheres de tomar decisões sobre seus corpos, como o acesso ao aborto e métodos contraceptivos seguros. Para que o feminismo alcance seu potencial, ele deve ser praticado com autocrítica, reflexão e análise. O texto conclui que, apesar das dificuldades enfrentadas, o feminismo é uma luta por dignidade e respeito para todas as mulheres, reivindicando seu direito a uma vida plena e justa.

Palavras-chave: Feminismo; Igualdade De Gênero; Sexismo; Patriarcado.

ABSTRACT

The text presents an in-depth analysis of feminism and the misconceptions that many have about the movement. Many people believe that feminism is a movement of women who want to be equal to men, or even who hate men. However, feminism goes beyond these simplifications; it seeks to eliminate sexism, oppression, and male domination. Unlike an anti-male movement, feminism criticizes the patriarchal structure that benefits men and reinforces the idea of male superiority, often at the cost of controlling and exploiting women. This struggle also proposes structural changes to achieve equality and social justice, including the eradication of oppressive and sexist practices that affect women from birth. In addition to emphasizing the importance of gender equality, feminism questions the role assigned to women in society, especially in relation to domestic work and the labor market. The movement also defends women's right to make decisions about their bodies, such as access to abortion and safe contraceptive methods. For feminism to reach its potential, it must be practiced with self-criticism, reflection and analysis. The text concludes that, despite the difficulties faced, feminism is a fight for dignity and respect for all women, claiming their right to a full and fair life.

Keywords: Feminism; Gender Equality; Sexism; Patriarchy.

INTRODUÇÃO

Na maioria das vezes, as pessoas pensam que feminismo se trata apenas de um grupo de mulheres que desejam ser iguais aos homens. Muitas dessas ideias vêm de terceiros, que raramente se aproximaram o suficiente do movimento feminista para entender o que ele realmente representa. Consequentemente, muitos acreditam em estereótipos e reproduzem frases como: "Elas odeiam homens", "Estão indo contra a natureza e Deus", "Todas elas são lésbicas", "Estão roubando empregos e dificultando a vida dos homens". No entanto, ao se aproximarem verdadeiramente do feminismo, as pessoas percebem que o movimento não é como imaginavam.

O feminismo é frequentemente visto de forma estereotipada como um movimento de mulheres "revoltadas" que desejam ser iguais aos homens, um conceito que muitos absorvem superficialmente sem compreender seu verdadeiro propósito. A falta de aproximação e de entendimento real sobre o movimento faz com que ideias equivocadas se propaguem, levando as pessoas a acreditarem que o feminismo representa uma aversão aos homens, ou que visa "roubar empregos" e "destruir a ordem natural". No entanto, ao se aprofundar, é possível perceber que o feminismo tem objetivos muito mais complexos e abrangentes do que simplesmente questionar papéis de gênero, sendo uma luta pela igualdade e contra todas as formas de opressão.

O movimento feminista busca a eliminação do sexismo e da dominação masculina, rejeitando qualquer ideia de superioridade de gênero. Trata-se de um esforço contínuo para transformar estruturas

que sustentam o patriarcado, promovendo conscientização sobre como o sexismo permeia as relações sociais desde o nascimento. Compreender o feminismo vai além de enxergá-lo como um conflito de homens contra mulheres; é reconhecer a importância de criar uma sociedade onde homens e mulheres possam conviver em igualdade e respeito, livres de preconceitos e da opressão sexista.

O FEMINISMO E O SEXISMO

O movimento feminista não é anti-homem. O problema é o sexismo. Todos nós, desde o nascimento, somos socializados para aceitar pensamentos e ações sexistas. Essa socialização reforça a dominação masculina. No entanto, é importante que as pessoas reflitam sobre os equívocos que têm sobre o feminismo, evitando simplificá-lo como um movimento de mulheres contra homens. Para erradicar o patriarcado, é necessário reconhecer que todos nós, em algum grau, participamos da disseminação do sexismo. A mudança exige conscientização, transformação na forma de pensar e agir.

Os homens, enquanto grupo, são os principais beneficiários do patriarcado, pois ele se baseia na ideia de que são superiores às mulheres e devem controlá-las. Em contrapartida, é exigido que eles dominem, explorem e oprimam as mulheres, inclusive recorrendo à violência, se necessário. No entanto, muitos homens se sentem desconfortáveis ao sustentar essa posição de dominação e, apesar de reconhecerem que é errado, preferem manter a estrutura de dominação masculina.

Para vivermos em um mundo melhor, é necessário abolir o racismo, o elitismo e o imperialismo. Imagine viver em um mundo sem dominação sobre as mulheres, onde homens e mulheres não são idênticos, mas podem coexistir em paz e igualdade. Embora a revolução feminista sozinha não transforme o mundo por completo, ela pode tornar nossa comunidade mais amorosa, onde todos possam realizar seus sonhos e ser livres.

De maneira simples, o feminismo é o movimento para eliminar o sexismo, a exploração sexista e a opressão. Essa definição deixa claro que os homens não são os inimigos; o verdadeiro problema é o sexismo. Para compreender o feminismo, é essencial entender o sexismo.

Muitas pessoas ainda acreditam que o feminismo é apenas uma questão de mulheres buscando igualdade com os homens e que ele é anti-homem. A mídia de massa, em parte, é responsável por essa visão distorcida, apresentando o feminismo como algo que só beneficia mulheres brancas e privilegiadas. No entanto, o movimento feminista também luta pela igualdade de salários, a liberdade de a mulher decidir sobre o próprio corpo, como no caso do aborto, e contra a violência doméstica e o estupro.

AS MULHERES NO MERCADO DE TRABALHO E NA SOCIEDADE

Grande parte da população ainda não enxerga as mulheres como líderes de famílias ou chefes no mercado de trabalho. Muitas ainda são vistas apenas no âmbito doméstico. Diversas mulheres

envolvidas com políticas feministas também acabam reproduzindo essa visão limitadora. No início do movimento feminista, a raiva gerada pela injustiça da dominação masculina foi o impulso para ações radicais por liberdade, principalmente para mulheres negras e de outras minorias.

O movimento feminista foi polarizado desde o início. As pensadoras reformistas enfatizaram a igualdade de gênero, enquanto as revolucionárias buscavam transformar o sistema para acabar com o patriarcado. A mídia, no entanto, priorizou a visão reformista, ofuscando as origens radicais do feminismo que buscavam uma reestruturação completa da sociedade para erradicar o sexismo.

O feminismo introduziu a ideia de que poderiam existir várias versões do feminismo, conforme a vivência de cada mulher. Isso tornou o movimento mais acessível, permitindo que mulheres se identificassem com ele sem necessariamente desafiar sua cultura ou comportamento. No entanto, é importante que a mensagem central do feminismo seja reforçada: ele é um movimento para acabar com a opressão sexista.

Uma pessoa não nasce feminista; feministas são formadas. A adesão ao feminismo ocorre por escolha e ação. Antes de transformar o patriarcado, é necessário mudar a si mesma. A conscientização feminista enfatiza a importância de compreender o patriarcado como um sistema de dominação, de entender o quanto as mulheres foram exploradas e, em alguns casos, oprimidas.

LITERATURA FEMINISTA E EDUCAÇÃO

No início, a teoria feminista visava explicar para homens e mulheres como o pensamento sexista funciona e como pode ser desafiado e modificado. A literatura feminista desempenhou um papel fundamental ao recuperar a história das mulheres, promovendo a criação de programas de estudos feministas em universidades. Com o tempo, ficou claro que os trabalhos feministas eram tão valiosos quanto os dos homens. A presença do feminismo na academia contribuiu para fortalecer o movimento.

Se não trabalharmos para construir um movimento de massa que ofereça educação feminista a todos, as teorias e práticas feministas continuarão a ser enfraquecidas pelas informações negativas propagadas pela mídia convencional. A população não conseguirá perceber as contribuições positivas do movimento feminista para a sociedade.

Uma das primeiras questões que impulsionaram o feminismo foi a sexualidade, incluindo o direito das mulheres de decidir sobre suas próprias vidas sexuais. O movimento feminista também destacou a importância do acesso a métodos contraceptivos seguros e eficazes e ao direito ao aborto, especialmente devido às consequências das gestações indesejadas, como casamentos forçados ou mortes em abortos ilegais.

O feminismo contemporâneo desafiou o pensamento sexista sobre o corpo da mulher, promovendo a autoestima e o amor-próprio. Antes, as mulheres usavam roupas desconfortáveis e limitantes, como cintas e espartilhos. Hoje, as mulheres têm a liberdade de escolher como se vestir e se maquiar, em parte devido às conquistas do movimento feminista.

No início do movimento feminista, muitas ativistas abriram mão do interesse por moda e imagem, enfrentando severas críticas quando demonstravam algum apreço por trajes com babados ou maquiagem. Diante da possibilidade de escolha, optavam frequentemente pelo que fosse mais confortável, ainda que, naquela época, essa opção raramente combinasse estilo e praticidade. A indústria da moda, dominada por homens, não oferecia alternativas viáveis para as mulheres, que precisaram lutar para exigir roupas que atendessem suas necessidades e refletissem sua liberdade de expressão. Diversos estilos de vestimenta foram criados apenas após intensa pressão das mulheres por mais opções.

A REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O FEMINISMO

A luta feminista deve ser conduzida com uma prática crítica e autocrítica, evitando extremos que possam prejudicar seu alcance e eficácia. Movimentos impulsivos podem acabar indo na contramão de seu propósito inicial ou até mesmo produzindo consequências negativas para a sociedade como um todo. Assim, é essencial que o feminismo seja tratado de maneira reflexiva e analítica, sempre questionando seus caminhos e metas. Embora o feminismo não ofereça uma solução imediata para todas as desigualdades e injustiças sociais, ele traz um convite fundamental ao pensamento crítico. Aprender a questionar e refletir sobre as condições e contextos de opressão é parte crucial do desenvolvimento dessa consciência.

Pensar sobre o feminismo é também pensar sobre trabalho e sobre a estrutura de responsabilidades que recai sobre as mulheres. Desde o nascimento, as meninas são frequentemente destinadas a tarefas de serviço doméstico, acumulando trabalhos não remunerados em casa, além dos remunerados fora. Em muitos contextos, mulheres de todas as idades trabalham para seus pais, irmãos, maridos e filhos, sendo obrigadas a desempenhar papéis que se assemelham à servidão. Essa sobrecarga de trabalho se manifesta em uma jornada dupla, onde as mulheres assumem tanto o trabalho remunerado quanto o não remunerado. Essas tarefas fazem parte da vida cotidiana das mulheres, que raramente recebem reconhecimento.

Nas escolas, era comum que professoras chamassem as mães de “rainhas do lar” para elogiá-las no Dia das Mães. Na prática, no entanto, essa expressão estava longe de refletir a realidade dessas mulheres, que muitas vezes cuidavam de cinco filhos, sobrinhos e outras responsabilidades familiares.

No início do movimento feminista, muitas ativistas optaram por abrir mão do interesse em moda e imagem. Elas recebiam críticas severas ao demonstrar interesse por roupas com babados ou maquiagem. Quando havia opção de escolha, frequentemente preferiam o que fosse mais confortável. Para as mulheres, contudo, nunca foi simples escolher algo confortável e estiloso ao mesmo tempo. Naquela época, a indústria da moda era dominada por homens, e as mulheres tiveram que lutar para exigir da indústria uma diversidade de estilos de roupas.

Essa análise deve partir desse ponto, sendo aplicada na prática. Do contrário, há o risco de que o movimento não alcance seu potencial. Impulsos mal direcionados podem acabar indo na contramão ou destruindo o propósito. Opiniões podem se transformar em ideais que geram consequências adversas. O feminismo não deveria ser apenas uma indignação; deve ser pensado e analisado de maneira crítica e reflexiva. Ser autocrítica é essencial. O feminismo não é uma solução universal para desigualdades ou injustiças sociais, mas o mais importante é aprender a pensar. E, para isso, é necessário aprender a questionar, compreendendo os contextos em que estamos inseridos. Toda forma de crítica honesta é válida. E devemos sempre refletir: aonde o feminismo nos levará?

Pensar o feminismo é pensar sobre o trabalho, uma necessidade da civilização. O trabalho é visto como oposto do prazer, que em uma sociedade capitalista custa caro. Não é exagero afirmar que, para muitas meninas, desde o nascimento, o trabalho se assemelha a uma forma de servidão. Essa situação é diferente do trabalho remunerado ou do trabalho que se pode escolher, dependendo da classe social. Em muitos contextos, lugares, países e culturas, meninas, jovens, adultas e idosas trabalham para seus pais, irmãos, maridos e filhos. Muitas são obrigadas a realizar trabalho doméstico apenas por serem mulheres. Mesmo quando possuem empregos fora de casa, a maioria das mulheres ainda trabalha mais que os homens, pois eles, geralmente, não assumem as tarefas domésticas. Assim, acumulam jornadas de trabalho remunerado e não remunerado, que se tornam parte de sua rotina diária.

Nas escolas, era comum as professoras chamarem as mães de “rainhas do lar” como elogio no Dia das Mães. Porém, todos percebiam que o tratamento dado a essas mulheres em nada se assemelhava ao de uma rainha. Muitas cuidavam de cinco filhos, às vezes de sobrinhos, e, na prática, sua realidade era muito diferente dessa idealização.

O feminismo não é algo com o qual nascemos; ele é uma herança de resistência contra um sistema injusto ao qual nos opomos. Esse sistema se baseia em uma sociedade patriarcal. A utopia feminista fala de um mundo possível em que a mulher não é negligenciada e tampouco sofre violência. A vida das mulheres nunca foi fácil, e ainda hoje enfrentam muitos desafios. Nossas ancestrais — mães, avós — sempre lidaram com o excesso de trabalho em casa, sem ajuda, e raramente tinham tempo para si. Muitas sequer estudaram, dedicando-se exclusivamente ao trabalho doméstico e ao cuidado dos filhos e da casa. Esse trabalho excessivo causava cansaço e mal humor; afinal, quem consegue ser alegre sob tanta sobrecarga? Algumas dessas mulheres sofreram violência, e muitas de suas filhas decidiram não se casar ao perceberem que o casamento poderia significar sofrimento.

O feminismo ajuda as mulheres a reivindicarem seus próprios corpos, pensamentos e existência. É uma luta por um mundo melhor, em que todos os corpos sejam dignos.

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E A BUSCA POR IGUALDADE NA SOCIEDADE

O primeiro passo para mudar uma sociedade é educar as crianças. Elas precisam crescer com noções e convivências diferentes, respeitando a individualidade e assumindo seu papel na sociedade de forma igualitária. Para isso, podemos pensar em diversos aspectos, desde o trabalho à escola e até dentro de casa.

Educar a mulher para ser uma pessoa completa significa que ela não deve ser definida apenas pela maternidade ou pelo papel de dona de casa. Ela pode ser o que deseje: uma profissional, se isso for o que ela almeja. E o que dizer da Márcia? Ela tomou a decisão de seguir o que gosta, ou trabalha apenas por necessidade? O emprego pode proporcionar algo além de um sustento? Todos ao nosso redor vão sempre opinar sobre nossas vidas e decisões, usando tradições seletivas para justificar suas falas. Criar filhos é uma questão de prática e de amor.

Nossa cultura tem enaltecido a mulher que dá conta de tudo, mas isso tem se mostrado cada vez mais estressante. Ela não precisa apenas cuidar do fazer, mas também do pensar, do preparar, do avaliar. Seja para marcar uma consulta médica, se a criança comeu, se a vitamina está em dia, ou até o que vamos comer no fim de semana. Ela também se preocupa com o que fazer no final de semana, com as ligações a serem feitas, e o quanto sobra do salário para comprar algo para si — que, muitas vezes, nunca é ela mesma que se dá esse presente. A pergunta é: qual seria a melhor forma de lidar com isso? Seria a inexistência de questões de gênero? Um casal deveria dividir igualmente as obrigações tanto no emprego quanto em casa.

Às vezes, as mães estão tão condicionadas a fazer tudo que acabam reduzindo o papel dos pais. Eles podem fazer o mesmo, mas talvez não da maneira que gostaríamos, pois nossas expectativas estão ligadas ao nosso modo de cuidar. Para que tudo funcione, é necessário esquecer o perfeccionismo e o senso socialmente condicionado de dever. O melhor para a criação dos filhos é que os pais, ambos igualmente, dividam as responsabilidades. Caso contrário, a mulher pode se sentir sobrecarregada e ressentida.

E, claro, é preciso esquecer a palavra "ajuda". O homem não deve ajudar a mulher; ele deve fazer o que é necessário, cuidar. Nenhum dos dois deve receber elogios por isso, pois cuidar dos filhos é uma obrigação de ambos, uma escolha dos dois.

É hora de esquecer os papéis de gênero, as frases repetidas como "não faça isso porque é coisa de menina" ou "não faça isso porque é coisa de menino". Ninguém nasce para fazer algo específico. Cuidar da casa, varrer o chão ou lavar a louça são tarefas aprendidas ao longo da vida,

independentemente do gênero. As mulheres devem parar de ver o casamento como um prêmio, e a sociedade precisa repensar suas imposições.

Vamos analisar como a sociedade se organizou até hoje. Por que as cores e brinquedos são classificados por gênero? Azul para meninos e rosa para meninas? E por que brinquedos como vassoura e rodo são associados às meninas, enquanto carros e brinquedos de ação são para os meninos? Em algum momento, a sociedade decidiu que as meninas devem brincar de passar, varrer e cozinhar, enquanto os meninos devem brincar de engenheiros ou jogadores de futebol. Brinquedos e roupas deveriam ser apenas divididos por tipo, tamanho ou modelo, e não por gênero.

Estamos cercados por estereótipos de gênero. Meninas brincam de boneca, enquanto meninos brincam com eletrônicos. Mas e se as meninas quiserem brincar com um helicóptero de controle remoto? Por que não permitir essa liberdade na infância? Nesse momento, podemos dar asas à exploração do potencial humano. Talvez as mães, desde cedo, ensinem aos filhos que os meninos podem explorar e brincar com o que desejam, enquanto as meninas devem se comportar de maneira mais "feminina". E o que significa agir como uma garota? Ser boazinha, não responder, ficar quieta? Esses estereótipos de gênero estão tão profundamente enraizados em nós que muitas vezes seguimos comportamentos que vão contra nossos verdadeiros desejos e felicidade. Desaprender é difícil, mas necessário.

Nosso mundo está cheio de pessoas que minimizam ou negam situações sexistas. Não há necessidade de provar que as mulheres podem ser poderosas, elas simplesmente podem ser. Quando um homem diz "deixe ela brilhar", no sentido de poder, ou "eu cuido quando ela não está", isso é sexismo. A sociedade está cheia de pessoas que não suportam mulheres poderosas, condicionadas a pensar que o poder é algo exclusivo dos homens. A mulher poderosa não é bem-vista pela sociedade. O desconforto não está no poder, mas sim na mulher que o exerce.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

O mundo está realmente polarizado, e é importante lembrar que ser feminista não significa buscar superioridade em relação aos homens. O feminismo deve ser sobre igualdade e respeito, sem a necessidade de invalidar o que é positivo nas relações entre homens e mulheres. Hoje, algumas vozes feministas buscam definir o que as mulheres podem ou não podem fazer, chegando ao ponto de censurar gestos simples como aceitar flores ou permitir que alguém abra a porta para elas. Entretanto, a liberdade de escolha é fundamental, e cada mulher deve sentir-se livre para decidir como quer viver essas experiências, sem pressões externas.

A escola é um dos primeiros espaços onde as questões de gênero, feminismo e machismo devem ser abordadas. É ali, na primeira experiência de convivência social para muitos, que as discussões sobre igualdade e respeito podem começar a ser construídas. Esses espaços educacionais têm o poder de

formar novas gerações mais conscientes, que compreendam que feminismo não se trata de rivalidade, mas de convivência harmoniosa e respeito mútuo. Afinal, o feminismo é sobre a liberdade de todas as pessoas serem elas mesmas e terem suas escolhas respeitadas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi, **Para educar crianças feministas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**. 1. ed. Rio de Janeiro: Leya, 2019.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**. 1. ed. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2000

DIVERSIDADE CULTURAL NAS PRIMEIRAS FASES DA EDUCAÇÃO: PROMOVENDO APRENDIZADOS SIGNIFICATIVOS



CULTURAL DIVERSITY IN THE EARLY STAGES OF EDUCATION: PROMOTING MEANINGFUL LEARNING

CLEONICE APARECIDA DA SILVA MARTINS

Professora de Educação infantil, formada em pedagogia pela universidade UNG.

RESUMO

A diversidade cultural tem um papel fundamental nas primeiras fases da educação, já que os alunos estão em um momento de formação da identidade, valores e visão de mundo. Neste contexto, é essencial que as escolas promovam um ambiente inclusivo e respeitoso, que acolha diferentes culturas e valorize suas contribuições para o aprendizado. As instituições de ensino devem trabalhar para que a diversidade cultural não seja tratada apenas como um tema pontual, mas como uma prática constante e integrada ao currículo. Isso pode ser feito através de estratégias pedagógicas que envolvam a troca de saberes, atividades que incentivem o respeito às diferenças e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao introduzir atividades que reflitam as diversas culturas presentes na sociedade, os educadores podem ajudar os alunos a desenvolverem uma maior consciência social e empatia. Além disso, essas práticas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo aos alunos experiências mais significativas e conectadas com suas realidades. Estudos indicam que crianças expostas a uma maior diversidade cultural tendem a apresentar melhor desenvolvimento cognitivo e habilidades interpessoais, como a resolução de conflitos e a cooperação. Dessa forma, é possível afirmar que a diversidade cultural não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também prepara os alunos para viverem em uma sociedade plural e interconectada. Outro ponto importante é o papel da formação continuada dos professores. Para que a diversidade cultural seja tratada de forma adequada na sala de aula, é necessário que os profissionais da educação estejam capacitados e preparados para lidar com as diferenças culturais de maneira sensível e respeitosa. Isso envolve não apenas a aquisição de conhecimentos sobre culturas distintas, mas também a habilidade de promover um ambiente de diálogo e troca de experiências entre os alunos. Este artigo visa discutir a importância da inclusão da diversidade

cultural no ambiente educacional, propondo reflexões sobre práticas pedagógicas que possam ser adotadas nas escolas e destacando a relevância da formação docente para lidar com esses desafios. Em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural, preparar as crianças para valorizar e respeitar as diferenças culturais é uma forma de construir uma sociedade mais justa e equitativa. O papel da escola, portanto, é fundamental para promover esse tipo de conscientização desde as primeiras fases da educação.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Formação Docente; Competências Socioemocionais; Inclusão; Educação Plural.

ABSTRACT

Cultural diversity plays a fundamental role in the early stages of education, as students are in the process of forming their identity, values, and worldview. In this context, it is essential that schools promote an inclusive and respectful environment that welcomes different cultures and values their contributions to learning. Educational institutions should work to ensure that cultural diversity is not treated as an occasional topic, but as a constant and integrated practice within the curriculum. This can be achieved through pedagogical strategies that involve knowledge exchange, activities that encourage respect for differences, and the development of socio-emotional skills. By introducing activities that reflect the diverse cultures present in society, educators can help students develop greater social awareness and empathy. Additionally, these practices enrich the teaching-learning process, offering students more meaningful experiences connected to their realities. Studies indicate that children exposed to greater cultural diversity tend to exhibit better cognitive development and interpersonal skills, such as conflict resolution and cooperation. Thus, it can be affirmed that cultural diversity not only enriches the school environment but also prepares students to live in a plural and interconnected society. Another important point is the role of continued teacher education. For cultural diversity to be appropriately addressed in the classroom, it is necessary for education professionals to be trained and prepared to handle cultural differences in a sensitive and respectful manner. This involves not only acquiring knowledge about different cultures but also the ability to promote an environment of dialogue and exchange of experiences among students. This article aims to discuss the importance of including cultural diversity in the educational environment, proposing reflections on pedagogical practices that can be adopted in schools, and highlighting the relevance of teacher education to face these challenges. In an increasingly globalized and multicultural world, preparing children to value and respect cultural differences is a way to build a more just and equitable society. Therefore, the role of the school is fundamental in promoting this type of awareness from the earliest stages of education.

Keywords: Cultural Diversity; Teacher Education; Socio-Emotional Skills; Inclusion; Plural Education.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural tem ganhado destaque no contexto educacional, especialmente nas primeiras fases da formação, quando as crianças estão em pleno processo de construção de suas identidades e valores. A escola, como um dos primeiros espaços de socialização, desempenha um papel crucial ao proporcionar vivências que incluam o respeito às diferenças culturais e à pluralidade de pensamentos. Para Santos (2020), a criação de um ambiente escolar inclusivo não é apenas desejável, mas fundamental para que os alunos cresçam com uma mentalidade aberta e consciente das diversas culturas que compõem a sociedade.

A valorização da diversidade no ambiente escolar envolve mais do que a simples aceitação de culturas diferentes; trata-se de reconhecer essas culturas como fontes legítimas de conhecimento e aprendizado. Como destaca Freire (1996), a educação deve ser um processo libertador, no qual o aluno se torna sujeito ativo de sua aprendizagem, compreendendo não apenas a sua própria cultura, mas também as dos outros. A inclusão de práticas pedagógicas que promovam a troca de saberes entre diferentes grupos culturais torna-se, assim, uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã.

Entretanto, a inserção da diversidade cultural no currículo escolar ainda enfrenta desafios. Muitos educadores, por falta de formação ou de recursos adequados, acabam por tratar a questão de maneira superficial, limitando-se a abordagens pontuais ou meramente comemorativas, como o "Dia da Consciência Negra" ou "Festas Juninas." Para Cunha (2021), essa prática não é suficiente para promover uma real inclusão cultural no cotidiano escolar. É necessário que a diversidade seja tratada como um eixo transversal do currículo, permeando todas as disciplinas e sendo trabalhada de forma contínua e integrada.

A formação continuada dos professores, nesse sentido, assume uma importância estratégica. Como salienta Lima (2018), a capacitação docente é fundamental para que os educadores possam lidar com a diversidade cultural de forma sensível e competente. Isso inclui tanto o desenvolvimento de competências específicas para mediar conflitos culturais quanto a promoção de um ambiente em que o respeito e a empatia sejam valores centrais. Além disso, é preciso que os professores sejam preparados para utilizar metodologias ativas, que coloquem os alunos como protagonistas no processo de construção do conhecimento.

Outro ponto relevante é o impacto da diversidade cultural no desenvolvimento socioemocional das crianças. Para Silva e Almeida (2019), o contato com culturas diversas desde a infância estimula o desenvolvimento de competências como a empatia, o respeito e a cooperação. Crianças que crescem em ambientes culturalmente diversos tendem a desenvolver uma maior capacidade de lidar com conflitos e de trabalhar em equipe, habilidades fundamentais para a vida em sociedade. Dessa forma, o trabalho com a diversidade cultural nas primeiras fases da educação vai além do aspecto cognitivo, contribuindo também para a formação de sujeitos socialmente conscientes e preparados para o convívio em uma sociedade plural.

Além disso, a presença de uma diversidade cultural rica no ambiente escolar favorece o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Como aponta Gonçalves (2020), a interação entre alunos de diferentes origens culturais traz novas perspectivas e desafios, incentivando a curiosidade e o espírito investigativo. Ao apresentar aos alunos realidades distintas das suas, o professor pode ampliar os horizontes do grupo, promovendo um aprendizado mais dinâmico e conectado com a realidade global. Assim, a diversidade cultural torna-se um motor de inovação pedagógica, que contribui para a formação de alunos mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

As escolas que adotam uma postura proativa em relação à diversidade cultural também contribuem para a diminuição de preconceitos e estigmas que, muitas vezes, surgem pela falta de conhecimento ou pela manutenção de estereótipos. Como bem coloca Araújo (2017), o desconhecimento sobre a cultura do outro gera distanciamento e desconfiança, enquanto a aproximação por meio do diálogo e do aprendizado gera respeito e compreensão. Nesse sentido, a escola tem a responsabilidade de criar espaços seguros onde as diferenças sejam não apenas aceitas, mas celebradas.

Concluindo, promover a diversidade cultural nas primeiras fases da educação é uma tarefa que envolve múltiplos aspectos, desde a formação de professores até a reformulação de práticas pedagógicas. Em um mundo cada vez mais globalizado, a valorização da pluralidade cultural no ambiente escolar é uma forma de preparar os alunos para viverem em uma sociedade marcada pela interdependência e pela complexidade das relações sociais. Portanto, é necessário que as escolas,

professores e gestores educacionais se comprometam com a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde cada cultura seja vista como uma parte essencial do todo.

O PAPEL DA DIVERSIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A diversidade cultural é uma realidade crescente nas salas de aula, especialmente nas grandes cidades, onde as migrações e a pluralidade de origens são fatores determinantes na composição das turmas. Para SILVA (2021, p. 35), a valorização das diferentes culturas no ambiente escolar é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde o respeito e a convivência com o diverso sejam pilares da educação desde os primeiros anos de vida. Assim, a educação infantil torna-se o espaço privilegiado para promover a interação entre culturas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos.

Nesse sentido, a educação infantil desempenha um papel crucial ao proporcionar experiências que integrem as culturas presentes na comunidade escolar. Para ALMEIDA (2019, p. 27), a escola deve ser um espaço de acolhimento e respeito às diferentes identidades culturais, onde cada criança se sinta parte de um todo e ao mesmo tempo valorizada em sua singularidade. Isso implica em uma mudança de paradigma, onde o currículo precisa ser adaptado para incluir conteúdos e atividades que reflitam essa diversidade, indo além do modelo tradicional eurocêntrico que prevalece na maioria das escolas.

As crianças, ao conviverem com colegas de diferentes origens culturais, desenvolvem habilidades importantes para a vida em sociedade, como a empatia e o respeito às diferenças. Segundo FREIRE (1996, p. 45), a interação entre crianças de diferentes culturas no ambiente escolar contribui para a construção de uma consciência crítica desde a infância, ao mesmo tempo que amplia o repertório cultural de cada uma delas. Essa convivência, porém, só é possível se a escola se comprometer com uma educação que valorize a pluralidade e promova o diálogo intercultural.

É importante destacar que a inclusão da diversidade cultural no contexto escolar não se limita à inserção de elementos culturais de forma superficial, como a celebração de datas comemorativas de outras culturas. Para que haja uma verdadeira valorização das diferentes culturas, é necessário que a escola adote uma abordagem mais profunda e sistemática. ALVES (2020, p. 63) aponta que o ensino intercultural deve estar presente em todas as áreas do currículo, integrando as diferentes disciplinas e promovendo uma visão mais ampla e crítica do mundo.

No entanto, a inclusão da diversidade cultural no ambiente escolar ainda enfrenta muitos desafios. Um dos principais obstáculos, de acordo com CUNHA (2021, p. 89), é a resistência de alguns professores e gestores em modificar práticas pedagógicas tradicionais. Muitos educadores ainda veem a diversidade como uma barreira, em vez de uma oportunidade de enriquecimento para o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é fundamental que a formação dos profissionais da educação inclua discussões sobre a importância da diversidade cultural e ofereça ferramentas para que eles possam atuar de forma mais inclusiva.

Outro desafio apontado por LIMA (2018, p. 102) é a falta de recursos didáticos adequados que reflitam a diversidade cultural presente nas escolas. Muitas vezes, os livros e materiais utilizados em sala de aula trazem uma visão limitada e estereotipada das diferentes culturas, o que contribui para a perpetuação de preconceitos. Para que haja uma verdadeira inclusão, é necessário que os materiais didáticos sejam revistos e atualizados, de forma a contemplar a pluralidade cultural existente na sociedade contemporânea.

A família também desempenha um papel importante na valorização da diversidade cultural na educação infantil. Segundo GONÇALVES (2019, p. 54), a parceria entre escola e família é essencial para que a criança desenvolva uma visão mais ampla e respeitosa do mundo. As famílias, ao

compartilharem suas experiências culturais com a escola, contribuem para o enriquecimento do ambiente escolar e ajudam a construir um espaço mais acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

Além disso, a valorização da diversidade cultural na educação infantil tem um impacto direto no desenvolvimento emocional das crianças. Como aponta SOUZA (2020, p. 76), ao se sentirem representadas e valorizadas em suas identidades culturais, as crianças desenvolvem uma autoestima mais saudável, o que é fundamental para o seu bem-estar e para o sucesso escolar. Portanto, é responsabilidade da escola garantir que todas as crianças se sintam acolhidas e respeitadas em sua singularidade.

Por fim, é importante ressaltar que a promoção da diversidade cultural na educação infantil não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma questão pedagógica. Para MENDES (2017, p. 43), a diversidade cultural enriquece o processo de ensino-aprendizagem, ao trazer diferentes perspectivas e formas de entender o mundo. Assim, ao valorizar a pluralidade cultural, a escola está contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada.

Em suma, o papel da diversidade cultural na educação infantil é fundamental para a formação de indivíduos conscientes e preparados para viver em uma sociedade plural. A escola, ao adotar práticas pedagógicas que valorizem essa diversidade, contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo e respeitoso, onde todas as crianças têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. Como destaca FREIRE (1996, p. 60), a educação deve ser um ato de amor e de respeito ao outro, em sua integralidade e diversidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS PARA A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão da diversidade cultural no ambiente escolar exige a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que vão além do currículo tradicional. Para que essa diversidade seja efetivamente reconhecida e valorizada, os professores precisam adotar metodologias que promovam a interação entre as diferentes culturas presentes na sala de aula. De acordo com SILVA e ALMEIDA (2021, p. 23), a utilização de recursos didáticos que reflitam a pluralidade cultural contribui para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e para a construção de um ambiente mais inclusivo e participativo.

Uma das práticas pedagógicas que têm se mostrado eficazes na promoção da diversidade cultural é o uso de histórias e narrativas que abordem diferentes culturas e tradições. Ao trazer para o contexto escolar contos populares, lendas e histórias de diversas partes do mundo, os professores podem despertar o interesse dos alunos e promover o respeito às diferenças. Segundo FREIRE (1996, p. 45), as histórias são poderosas ferramentas de ensino, pois permitem que os alunos se vejam representados e que conheçam realidades diferentes da sua. Além disso, as narrativas estimulam a imaginação e a criatividade, essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Outra estratégia importante é o uso de projetos interdisciplinares que abordem temas relacionados à diversidade cultural. Para LIMA (2019, p. 33), a interdisciplinaridade é fundamental para que os alunos compreendam a complexidade das questões culturais e sociais. Ao integrar disciplinas como História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa, os projetos interdisciplinares permitem uma abordagem mais ampla e profunda do tema da diversidade. Esses projetos podem incluir atividades como pesquisas sobre diferentes culturas, visitas a museus ou centros culturais, e apresentações artísticas que envolvam música, dança e artes visuais de diversas tradições.

As metodologias ativas também desempenham um papel essencial na inclusão da diversidade cultural na educação infantil. Essas metodologias colocam o aluno no centro do processo de

aprendizagem, incentivando a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento. De acordo com GONÇALVES (2020, p. 42), o uso de metodologias como a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a sala de aula invertida permite que os alunos explorem suas próprias experiências culturais e as compartilhem com os colegas, enriquecendo o ambiente de aprendizagem. Além disso, essas metodologias estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas, habilidades essenciais para a vida em sociedade.

A utilização de recursos tecnológicos também pode ser uma aliada na promoção da diversidade cultural. Ferramentas como vídeos, jogos educativos e plataformas interativas permitem que os alunos conheçam diferentes culturas de forma lúdica e envolvente. Segundo SANTOS (2018, p. 66), a tecnologia oferece inúmeras possibilidades de ampliação dos horizontes culturais dos alunos, facilitando o acesso a conteúdo que, de outra forma, estariam fora de seu alcance. No entanto, é importante que os professores utilizem esses recursos de forma crítica e reflexiva, evitando estereótipos e simplificações.

Além disso, é fundamental que os professores promovam espaços de diálogo e troca entre os alunos, onde eles possam compartilhar suas próprias culturas e aprender uns com os outros. Para CUNHA (2021, p. 90), a sala de aula deve ser vista como um espaço de convivência e troca de saberes, onde as diferentes identidades culturais sejam valorizadas e respeitadas. Isso pode ser feito por meio de rodas de conversa, debates e atividades colaborativas, que incentivem o respeito mútuo e a empatia. Esses momentos de interação são essenciais para que os alunos compreendam a importância da diversidade e desenvolvam uma postura crítica em relação às questões culturais.

Outro aspecto importante é a inclusão de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural presente na sociedade. Muitas vezes, os livros e recursos utilizados na escola apresentam uma visão limitada e homogênea da cultura, deixando de lado a riqueza das diferentes tradições e saberes. Como aponta ARAÚJO (2017, p. 12), é necessário que os materiais didáticos sejam revistos e atualizados,

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de educadores é um aspecto fundamental para a promoção da diversidade cultural na educação infantil. Professores bem-preparados são capazes de criar um ambiente escolar que respeite e valorize as diferentes culturas presentes em suas turmas. Para PEREIRA (2020, p. 18), a formação inicial e continuada deve incluir discussões sobre diversidade cultural, a fim de que os educadores possam desenvolver uma postura crítica e reflexiva diante das questões étnico-raciais e culturais que permeiam a realidade escolar.

Na formação inicial, é essencial que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas integrem em seus currículos disciplinas que abordem a diversidade cultural. Segundo ALMEIDA (2019, p. 75), os futuros educadores precisam ser sensibilizados para a importância de reconhecer e valorizar as diferentes identidades culturais, promovendo uma educação inclusiva desde os primeiros anos de vida. Essa sensibilização deve ocorrer por meio de atividades práticas, como visitas a comunidades diversas e estudos de casos que abordem a pluralidade cultural.

Além disso, a formação continuada é um espaço privilegiado para que os educadores aprimorem suas práticas pedagógicas. Para SILVA e MENDES (2021, p. 54), as formações continuadas devem proporcionar momentos de troca de experiências e reflexões coletivas sobre a diversidade cultural no ambiente escolar. Ao compartilhar práticas exitosas e discutir desafios enfrentados, os educadores podem encontrar novas formas de promover a inclusão e o respeito às diferenças.

As instituições de ensino também têm um papel importante na formação de seus educadores. É fundamental que as escolas ofereçam oportunidades de capacitação e formação continuada que abordem temas relacionados à diversidade cultural. Como aponta GONÇALVES (2019, p. 39), as

formações devem ser realizadas de forma colaborativa, envolvendo todos os profissionais da educação, desde a direção até os auxiliares, para que haja um compromisso coletivo em torno da promoção da diversidade cultural.

Um aspecto central na formação dos educadores é o desenvolvimento de habilidades interculturais. Para CUNHA (2021, p. 92), essas habilidades são essenciais para que os professores possam atuar de forma efetiva em ambientes multiculturais. A formação deve incluir atividades que estimulem a empatia, a escuta ativa e a capacidade de dialogar com pessoas de diferentes origens e culturas. Esses aspectos são fundamentais para a construção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

A utilização de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural é outro aspecto a ser considerado na formação dos educadores. Muitas vezes, os livros e recursos utilizados na sala de aula apresentam uma visão limitada da cultura, perpetuando estereótipos e preconceitos. De acordo com LIMA (2018, p. 48), é fundamental que os educadores aprendam a selecionar e produzir materiais que representem a pluralidade cultural de forma fiel e respeitosa, contribuindo para a formação de uma visão crítica sobre a diversidade.

O papel da formação de educadores na promoção da diversidade cultural também envolve o fortalecimento da identidade cultural dos alunos. Segundo FREIRE (1996, p. 102), a educação deve ser um espaço onde as crianças possam se sentir representadas e valorizadas em suas identidades. Assim, os educadores devem ser capacitados para promover atividades que estimulem os alunos a compartilharem suas culturas e vivências, contribuindo para a construção de um ambiente de respeito e valorização da diversidade.

Além disso, é importante que os educadores estejam preparados para lidar com situações de discriminação e preconceito que possam surgir no ambiente escolar. Para SOUZA (2020, p. 60), a formação deve incluir discussões sobre como agir de forma ética e responsável diante dessas situações, promovendo a resolução pacífica de conflitos e a construção de uma cultura de paz. Isso implica em desenvolver habilidades de mediação e promoção do diálogo entre as crianças.

A avaliação da formação de educadores também é um aspecto importante a ser considerado. Para ALVES (2020, p. 35), é fundamental que as instituições de ensino avaliem constantemente a eficácia das formações oferecidas, buscando sempre aprimorar as metodologias e conteúdos abordados. Essa avaliação deve envolver tanto a perspectiva dos educadores quanto a dos alunos, garantindo que as formações sejam realmente efetivas na promoção da diversidade cultural.

Por fim, a formação de educadores para a inclusão da diversidade cultural na educação infantil deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico. Como destaca MENDES (2017, p. 27), a formação não se limita ao momento inicial, mas deve acompanhar o educador ao longo de sua carreira, proporcionando espaços de reflexão e atualização constante. Esse compromisso com a formação contínua é essencial para que os educadores possam atuar de forma efetiva e ética na promoção da diversidade cultural nas escolas.

Em suma, a formação de educadores para a inclusão da diversidade cultural na educação infantil é um elemento crucial para a construção de uma educação mais justa e inclusiva. As instituições de ensino têm a responsabilidade de garantir que seus profissionais sejam capacitados para lidar com a pluralidade cultural, promovendo um ambiente escolar que valorize e respeite as diferentes identidades. Dessa forma, a educação pode se tornar um espaço de transformação social, onde a diversidade é reconhecida como uma riqueza a ser celebrada e valorizada.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

O brincar é uma dimensão essencial na educação infantil, funcionando como um meio fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Para RIBEIRO (2019, p. 45), o jogo e a brincadeira não apenas promovem a aprendizagem, mas também permitem que as crianças experimentem diferentes culturas, valores e perspectivas. Nesse sentido, é imprescindível que a prática do brincar seja mediada por educadores sensíveis à diversidade cultural presente em suas turmas.

As atividades lúdicas possibilitam a vivência de diversas expressões culturais, como danças, músicas e histórias, contribuindo para a formação da identidade cultural da criança. De acordo com ALENCAR (2020, p. 78), por meio das brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de se reconhecer em suas próprias culturas e, ao mesmo tempo, conhecer e respeitar as culturas dos outros. Assim, o brincar se torna um espaço privilegiado para a construção da identidade e da empatia.

Além disso, as brincadeiras também promovem a interação social, um aspecto fundamental na educação infantil. Para SANTOS (2018, p. 34), a convivência em grupo durante as brincadeiras permite que as crianças desenvolvam habilidades de comunicação, negociação e resolução de conflitos, essenciais para uma convivência harmoniosa em uma sociedade multicultural. Essas habilidades são especialmente importantes em contextos em que diferentes culturas interagem.

A seleção de brinquedos e jogos também desempenha um papel crucial na inclusão da diversidade cultural na educação infantil. Segundo CARDOSO (2021, p. 56), é fundamental que educadores sejam orientados a escolher brinquedos que representem a pluralidade cultural e que incentivem a criatividade e a expressão individual. Brinquedos que retratam diferentes culturas ou que estimulam a troca cultural são essenciais para promover uma educação inclusiva.

Outro aspecto importante a ser considerado é a formação de educadores para a mediação das brincadeiras. Como destaca COSTA (2019, p. 64), os educadores devem ser capacitados para observar as interações das crianças durante o brincar e intervir de maneira que estimule o respeito e a valorização da diversidade cultural. A mediação consciente pode ajudar a transformar o brincar em um momento de aprendizado e reflexão sobre as diferenças.

A importância do brincar também está relacionada ao desenvolvimento da criatividade. Para FERNANDES (2020, p. 22), o brincar estimula a imaginação das crianças, permitindo que elas experimentem diferentes papéis e realidades. Nesse contexto, a diversidade cultural pode ser incorporada de maneira lúdica, enriquecendo a experiência de aprendizagem e permitindo que as crianças explorem suas identidades culturais.

As histórias e narrativas, quando incorporadas ao brincar, podem ser um poderoso recurso para a promoção da diversidade cultural. Segundo PEREIRA (2020, p. 91), a contação de histórias que abordam diferentes culturas e tradições proporciona às crianças a oportunidade de refletir sobre suas próprias histórias e a de outros povos. Essas narrativas podem ser utilizadas como ponto de partida para atividades lúdicas que estimulem a troca cultural.

É importante que as atividades lúdicas sejam planejadas de maneira a incluir todos os alunos, respeitando suas particularidades e interesses. Como sugere SILVA (2021, p. 37), a diversidade nas atividades deve ser garantida, permitindo que cada criança participe de acordo com suas habilidades e preferências. Isso promove um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos se sentem valorizados.

A avaliação das atividades lúdicas deve considerar a diversidade cultural presente na turma. Para GOMES (2018, p. 48), é fundamental que os educadores reflitam sobre a eficácia das brincadeiras e jogos na promoção da inclusão e do respeito às diferenças. A avaliação deve ser contínua e permitir ajustes nas práticas pedagógicas, garantindo que todas as crianças tenham suas vozes e culturas reconhecidas.

Além disso, as parcerias com as famílias podem enriquecer as práticas lúdicas na escola. Como aponta ALMEIDA (2019, p. 102), envolver as famílias na construção de atividades lúdicas que representem suas culturas é uma estratégia eficaz para promover a inclusão e fortalecer os laços

comunitários. As famílias podem contribuir com brinquedos, histórias e práticas culturais que enriqueçam o ambiente escolar.

Os espaços de brincadeira também devem ser pensados de maneira a favorecer a diversidade cultural. Para LIMA (2020, p. 88), a organização do espaço deve permitir que as crianças explorem diferentes culturas por meio de atividades lúdicas. Espaços que incentivam a criatividade e a expressão das diversas identidades culturais devem ser priorizados, garantindo que todos os alunos se sintam acolhidos e representados.

A relação entre brincar e aprender deve ser constantemente reafirmada. De acordo com RODRIGUES (2019, p. 72), o brincar deve ser visto como um direito das crianças e uma estratégia pedagógica eficaz para a promoção da aprendizagem. Quando as atividades lúdicas são bem planejadas, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, promovendo a inclusão da diversidade cultural.

Por fim, o brincar deve ser valorizado como uma prática essencial na educação infantil que promove a inclusão da diversidade cultural. As experiências lúdicas oferecem às crianças a oportunidade de vivenciar e respeitar as diferenças, contribuindo para a formação de indivíduos mais empáticos e conscientes de sua identidade e da cultura do outro. Dessa forma, a educação infantil se torna um espaço de acolhimento, aprendizado e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos conscientes e respeitosos em relação à diversidade cultural. Ao longo dos capítulos, abordamos a importância do brincar, da participação da comunidade e da formação de educadores na promoção de um ambiente educativo inclusivo e diversificado. A construção de uma educação que valorize as diferenças e respeite as identidades culturais das crianças é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

O brincar se destaca como uma estratégia poderosa para a inclusão da diversidade cultural, permitindo que as crianças vivenciem e explorem diferentes culturas, valores e experiências. As atividades lúdicas, quando mediadas por educadores sensíveis às especificidades culturais de cada aluno, proporcionam um espaço de aprendizagem significativo, onde o respeito e a empatia são cultivados. Além disso, as brincadeiras estimulam a criatividade e o desenvolvimento social, habilidades essenciais para a convivência em uma sociedade multicultural.

A participação da comunidade e das famílias na educação infantil é igualmente crucial para a promoção da diversidade cultural. A colaboração entre a escola e os diversos grupos comunitários enriquece o currículo escolar, permitindo que as experiências e saberes locais sejam incorporados às práticas pedagógicas. As celebrações culturais, visitas a locais históricos e a formação de parcerias com instituições comunitárias são algumas das estratégias que podem ser adotadas para fortalecer esses vínculos e promover a inclusão.

Por fim, é imprescindível que os educadores sejam capacitados para trabalhar com a diversidade cultural presente em suas turmas. A formação contínua e o desenvolvimento de competências para mediar a diversidade cultural nas atividades lúdicas e nos relacionamentos com a comunidade são essenciais para garantir que todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas em seu ambiente escolar. Ao fomentar uma educação inclusiva e diversificada, estamos não apenas contribuindo para a formação de crianças mais conscientes e respeitadas, mas também para a construção de uma sociedade que valoriza as diferenças e promove a equidade.

Dessa forma, a educação infantil se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da diversidade cultural, onde crianças aprendem a respeitar e valorizar a pluralidade. O compromisso

com a inclusão e a valorização das identidades culturais desde os primeiros anos de vida é um passo fundamental para a transformação social, assegurando que todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente em um ambiente acolhedor e respeitoso.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. A. **Educação Infantil e Diversidade Cultural: O papel da escola na formação de identidades**. São Paulo: Editora Pioneira, 2019.
- BARBOSA, F. L. **Brincar e Aprender: A importância do lúdico na educação infantil**. Rio de Janeiro: Editora Educação & Cidadania, 2019.
- COSTA, R. P. **Participação da Comunidade na Educação: Um olhar sobre a prática pedagógica**. Brasília: Editora Nacional, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GOMES, A. C. **Tecnologia e Inclusão: Como as ferramentas digitais podem auxiliar na educação**. Belo Horizonte: Editora Moderna, 2018.
- LIMA, M. S. **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas na Educação Infantil**. Curitiba: Editora UFPR, 2020.
- OLIVEIRA, T. R. **Cultura e Identidade na Educação Infantil: Caminhos para a inclusão**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2020.
- PEREIRA, L. M. **Cultura e Educação: A importância das celebrações na formação das crianças**. Florianópolis: Editora Insular, 2020.
- RIBEIRO, J. A. **A Família e a Escola: Construindo uma parceria para a inclusão**. São Paulo: Editora Cortez, 2019.
- SANTOS, V. L. **Educação e Comunidade: Interações que transformam**. Salvador: Editora EDUFBA, 2021.
- SILVA, R. F. **Educação Infantil: Teorias e práticas**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.
- SOUZA, E. A. **Diversidade Cultural e Educação: Uma abordagem crítica**. Campinas: Editora Papirus, 2018.
- VALENTE, J. A. **Linguagem, Cultura e Identidade na Educação Infantil**. Recife: Editora Universitária, 2019.

EDUCAÇÃO E LUDICIDADE

EDUCATION AND PLAYFULNESS



CLEUZA DE FÁTIMA MAGALHÃES

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena Séries Iniciais e Administração escolar (2004); Pela Universidade Ibirapuera; Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional (2014), pela Faculdade Pólis Das Artes; Pós-Graduada em História Social (2020) pela Faculdade Casa Branca; Atua como professora de Educação Infantil no CEI Três Corações (PMSP) e EMEI Jardim Myrna (PMSP).

RESUMO

Distúrbios de aprendizagem são uma determinada característica de problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar e armazenar informações, isso se dá principalmente na fase escolar da criança. Dificulta-se a aquisição, leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemáticos. É de pura responsabilidade do professor como educador, alfabetizar e letrar seu aluno, dizemos que um indivíduo, ele só é alfabetizado e letrado quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar, então é neste período em que o educador deve se manter atento para identificar qualquer problema de aprendizagem. Saber ler, interpretar e dialogar é se fazer frente às demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem; Psicopedagogia clínica; Psicopedagogia Institucional; Educação Especial.

ABSTRACT

Learning disorders are problems that affect a child's ability to receive, process, analyze and store information, especially during the child's school years. It makes it difficult to acquire, read, write, spell and solve mathematical problems. It is the teacher's pure responsibility as an educator to make their pupil literate and literate. We say that an individual is only literate and literate when they know the

code and can use it to decode and encode, so it is during this period that the educator must remain attentive in order to identify any learning problems. Knowing how to read, interpret and engage in dialogue means being able to cope with the social demands of reading and writing, because it goes beyond the limits of decoding and coding, as they are able to handle language in its social context, organizing their own discourse in order to be understood and understand their interlocutor.

KEYWORDS: Learning difficulties; Clinical psychopedagogy; Institutional psychopedagogy; Special education.

INTRODUÇÃO

O indivíduo aprende a escrever através de funções de seu cotidiano o que o caracteriza como letrado. A qualidade e as habilidades de domínio da escrita estão ligadas aos níveis de letramento e variam conforme o domínio do código escrito. A escolaridade implica nos níveis de letramento, pois o aprendizado de uma pessoa dentro da escola é completamente diferente daquela que se aprende em ambiente familiar. Pessoas com grau de escolaridade baixo ou que nem chegaram a ingressar na escola possuem um nível baixo de letramento, porém não podem ser consideradas letradas, pois utilizam a escrita para encontrar-se em meio ao mundo.

De acordo com Di Nucci (2005), é preciso tornar o letramento um meio de formar cidadãos críticos. Esse é um desafio que permanece, porém para esse desafio ser realizado, é preciso levar em conta que a escola faz parte do nosso processo de letramento. A sociedade oferece muitas experiências de linguagem, ajudando as crianças no processo de aprendizagem do letramento. A aquisição da linguagem escrita ocorre em diversos ambientes de nossa sociedade e surge desde os primeiros anos de vida da criança, porém quanto antes a família e o professor descobrir e identificar uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, irá ajudar e evitar que a criança retarde suas habilidades e a necessidade de aprender

¹A concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades (Kramer 1999).

Relata que até por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido era oferecido um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral Ariés (1981).

HISTÓRICO DA INFÂNCIA

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas habilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

Conforme Ariés (1978) “a percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidos e difundidos, tendo sido modificados a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstra que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma, (KRAMER, 1995, p.17).

Segundo Ariés (1981), “as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social”. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

Para o autor, o período da infância era minimizado a seu período mais frágil, enquanto a criança ainda não conseguia bastar-se; ficava no seio da família, porém, mal adquirir algum desembaraço físico, era logo introduzido meio dos adultos, compartilhando de todos os seus trabalhos e jogos. De uma criança inocente e pequena, está se transforma rapidamente em um jovem, deixando passar as etapas da infância.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto, de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graças à convivência da criança ou do jovem com outros adultos.

Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazerem-nas.

A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental, (ARIÉS, 2006, p.158).

Neste sentido, na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais às das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficou dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para os pobres. Porém, pelo fato de a criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo, segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e às ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995) “as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada”.

Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

Segundo o autor, até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la.

É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou à falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

Le Goff (1984) afirma que no universo romano, a criança dependia do pai para sua formação. O domínio do pai era completo e a criança que rejeitava seu pátrio poder era desprezada”.

A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou rejeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Price (1996), “na Idade Média prevaleceu o hábito cristão”. Dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Aos poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de serem estudadas.

Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

De acordo com Kuhlmann (1998), “podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social”. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados no decorrer da história para que se chegasse à concepção atual.

Ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada (Ariés 1981).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O

ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referente às disciplinas a serem ministradas e ao modo de as ensinar.

O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo lúdico é cheio de fantasias e a arte trabalha “brincando” despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo, que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia, elas aprendem com o imaginário.

Cada experiência nova que vivemos, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem.

É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH, 80% são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva, mas em certos casos, quando cobramos que fiquem sentadas e quietas, algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios, o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores.

Para existir aprendizagem existem três tipos de características básicas:

- Atenção /concentração
- Emoção /motivação
- Memória

FONTE DE INVESTIGAÇÃO

QUESTIONÁRIO REALIZADO COM UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, COM CRIANÇAS DE 7 A 10 ANOS DE IDADE NUMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SÃO PAULO.

1- Qual a maior dificuldade de aprendizagem enfrentada hoje em sala de aula?

Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado, pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado.

2- Quais recursos são utilizados para resolver estes problemas?

Brincadeiras em grupo tentando sociabilizá-la.

3- O que os professores oferecem para que isso seja solucionado?

Uma conversa aberta com os pais, sempre buscando ajuda da família.

4- Como os alunos agem com aqueles que indicam dificuldades de aprendizagem?

Infelizmente ainda há muita exclusão, com aqueles que parecem ou apresentam algo diferente.

5- Como os pais destes alunos recebem estas informações?

Não aceitam, 80% não conseguem aceitar que os filhos precisam de ajuda, dizem que é fase.

6- Qual suporte a escola, como corpo docente oferece?

Oferecem projetos voltados para a dificuldade de aprendizado, tentando inserir o educando em reforço escolar e até mesmo encaminhando para um psicólogo.

7- Qual suporte o governo oferece?

Infelizmente o professor trabalha com meios que ele mesmo proporciona, o governo cria programas que nunca estão disponíveis.

8- Qual sua expectativa para a educação?

Se cada um fizer sua parte teremos um ensino melhor, pois nossa sociedade depende disso. São crianças crescendo e cheias de esperança, que precisam de suporte para serem direcionados.

5. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS ESPECIAIS

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; analisar a forma real de inclusão nas escolas.

A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido porque há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) traz sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos “não materiais”, que são ideias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio dos

conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, onde todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários.

Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo. Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos.

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes às disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham “brincando” despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo, que se encontram na educação infantil, têm visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos, entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas.

Dificuldade de aprendizagem se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. é essencial que o diagnóstico seja feito o quanto antes, uma vez que há consequências em longo prazo.

Cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está em sua volta.

Sabemos que, em tempos atuais, as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as dificuldades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas dificuldades através de suas atitudes em sala de aula. Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para nos professores. Porém ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido através de seus atos, e cabe a cada um de nós educadores observá-las e orientar para uma possível melhora e avanço em seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social educação**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ALMEIDA, S.F.C. **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender**, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; **UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES** – UCDB; GT: Educação Especial / n. 15; Agência Financiadora: CAPES/PROSUP. 2004

ANTUNES, Celso. **Professores e professoras**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORGES NETO, H E DE. **Informática e formação de professores**. Brasília: ministério da educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.

BRASIL, Lei nº 9.394. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

COSTA, N. F. **Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL**. 77 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

DELL'AGLI, B. A. V. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem**. Tese de Doutorado (Não publicada). Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 2008.

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; BRENELLI, Rosely Palermo. Dificuldade de aprendizagem: análise das dimensões afetiva e cognitiva. In: CAETANO, Luciana Maria (Org.). **Temas atuais para a formação de professores: contribuições da pesquisa piagetiana**. São Paulo: Paulinas, 2010. Cap. 2, p. 45-70.

DUARTE, M. Y. M. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Lei 8.069) de 1990.

FERREIRA, J. **A nova definição de dislexia: evolução e comparação com a definição original**. 2003.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. **Módulo: Dificuldades de Aprendizagem**. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

THE IMPORTANCE OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN SPECIAL EDUCATION



CLÓVIS TEODORO ALVES

Graduação em Geografia pelo Centro Universitário ETEP (2022); Professor de Ensino Fundamental II – Geografia – na EMEF Padre Aldo da Tofoiri na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

Este artigo vislumbra o uso de Tecnologias Assistivas (TAs) na educação infantil do Brasil. E examina pesquisas sobre percepções de professores sobre TA, suas estratégias de implementação e as políticas envolvidas no processo de escolha. A análise destaca o potencial da TA para promover a inclusão e aprendizagem para todas as crianças, mas também reconhece os desafios como acesso e treinamento dos docentes e auxiliares envolvidos no trabalho. Buscamos por estudos do Brasil e do exterior que aprofundam a discussão, oferecendo possibilidades para educadores e formuladores de políticas públicas e educacionais que trabalham para criar ambientes mais inclusivos no Brasil.

Palavras-chave: Acessibilidade; Tecnologia; Inclusão; Equidade; Educação.

ABSTRACT

This article looks at the use of Assistive Technologies (ATs) in early childhood education in Brazil. And it examines research on teachers' perceptions of AT, its implementation strategies, and the politics involved in the selection process. The analysis highlights the potential of AT to promote inclusion and learning for all children, but also recognizes challenges such as access and training for teachers and assistants involved in the work. We search for studies from Brazil and abroad that deepen the discussion, offering possibilities for educators and public and educational policy makers who work to create more inclusive environments in Brazil.

Keywords: Accessibility; Technology; Inclusion; Equity; Education.

INTRODUÇÃO

O termo Educação Inclusiva vem tomando destaque e, refere-se à maneira de educar todos os estudantes com equidade, com a intenção de progresso dos estudantes independentemente de suas habilidades físicas ou cognitivas desfavoráveis no convívio em atividades escolares, trabalhadas em grupo na escola comum. A tecnologia assistiva é fundamental para a inclusão, uma vez que permite adaptar atividades, e pretende disponibilizar o suporte necessário para estudantes desfavorecidos (Lyons & Tredwell, 2015). De acordo com Al-Attiah et al. (2020), as TAs referem-se a dispositivos, softwares e equipamentos que auxiliam no desenvolvimento de habilidades como a comunicação e o aprendizado, contribuindo para desenvolver a autonomia e a participação de estudantes com necessidades especiais.

Estudos recentes sugerem que a utilização das TAs em sala de aula beneficia tanto aos estudantes com necessidades especiais quanto seus colegas, promovendo uma maior conscientização e aceitação da diversidade enquanto colaboram mutuamente (Daems et al., 2023). Porém, a sua implementação envolve a capacitação dos professores, políticas públicas inclusivas e um comprometimento institucional com a acessibilidade.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E INCLUSÃO EDUCACIONAL

DEFININDO TECNOLOGIA ASSISTIVA E SEUS BENEFÍCIOS

As Tecnologias Assistivas (TAs) constituem um conjunto diversificado de recursos e ferramentas que visam ampliar as capacidades funcionais de pessoas com necessidades especiais de adaptação, e estão sendo aprimoradas para que tenham participação plena e efetiva em todas as esferas da convivência, incluso nestas a escolar. No contexto educacional, as TAs são aplicadas para adaptar materiais didáticos, facilitar a comunicação, promover a autonomia e o desenvolvimento de habilidades.

Estudos como os de Parette e Stoner (2008) e White e Robertson (2015) demonstram que a colaboração entre diferentes profissionais e a coaprendizagem quando mediada por TAs permitem potencializar os benefícios da inclusão escolar, visto que promovem a interação entre estudantes com e sem necessidades especiais, essas práticas favorecem a construção de uma cultura inclusiva e a valorização das diferenças.

No entanto, a implementação das TAs em escolas ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos financeiros e a necessidade de formação continuada dos profissionais. É fundamental que políticas públicas e investimentos sejam direcionados para superar essas barreiras e garantir o acesso de todos os estudantes a tecnologias que promovam a aprendizagem e a inclusão.

A IMPORTÂNCIA DAS TA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A introdução de Tecnologias Assistivas (TAs) na Educação Infantil representa um avanço significativo para o desenvolvimento integral das crianças. Softwares de comunicação, jogos adaptativos e tablets com aplicativos educacionais são apenas alguns exemplos de como as TAs podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades fundamentais como a linguagem, a comunicação, a socialização e a autonomia.

Estudos como os de Hutinger e Johanson (2000) demonstram que as crianças com necessidades especiais que utilizam TA apresentam progressos notáveis em diversas áreas. Além disso, Al-Attayah et al. (2020) destacam a percepção dos educadores quanto à melhoria da interação entre as crianças e prevalência da diversidade no ambiente escolar.

É importante ressaltar que os benefícios das TAs não se restringem às crianças portadoras de necessidades especiais. Ao oferecer diferentes formas de aprender e interagir com o conteúdo exposto, as TAs podem promover a customização do ensino e o desenvolvimento de habilidades do século XXI - tecnológicas - para todas as crianças.

No entanto, a implementação das TAs na Educação Infantil ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos, a formação dos professores e a adaptação do ambiente escolar para tais necessidades. É fundamental que políticas públicas e investimentos sejam direcionados para a superação destas barreiras, garantindo o acesso de todos a estas tecnologias. Ao promover a inclusão e o desenvolvimento integral, as TAs contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

ESTUDOS DE CASO E IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

ANÁLISE DE ESTUDOS EM CONTEXTOS DIVERSOS

Na implementação de TA, diferentes países têm adotado abordagens variadas que refletem as necessidades e desafios locais. Na Europa, um estudo de Daems et al. (2023) examinou a criação de atividades inclusivas com o uso de TA em quatro países, destacando que a capacitação dos professores e o acompanhamento e suporte contínuo são essenciais para o sucesso do programa. No Canadá, White e Robertson (2015) observaram que a aprendizagem mediada por TA aumentou o engajamento dos estudantes com e sem necessidades especiais, criando um ambiente inclusivo.

No Brasil, Silva et al. (2018) exploraram o uso de Tecnologias Assistivas de baixo custo para adolescentes com paralisia cerebral, demonstrando que essas ferramentas têm potencial para melhorar a qualidade de vida dos estudantes ao facilitar atividades cotidianas e educativas. Além disso, programas de inclusão baseados em TA, como o *Reach Up*, mostram que investimentos em desenvolvimento

profissional e suporte psicológico aos docentes são fundamentais para promover a inclusão eficaz (Smith et al., 2018).

O PAPEL DOS PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA TA

Os professores desempenham um papel fundamental na aplicação eficaz da TA, já que são eles que introduzem as ferramentas aos estudantes e adaptam o currículo para atender a diferentes necessidades. Stoner et al. (2008) identificaram que, embora os professores reconheçam a importância da TA, muitos enfrentam dificuldades ao empregar em sala de aula por causa da falta de treinamento adequado. Hansen e Hansen (2017) também reforçam que a capacitação dos professores é essencial para garantir que eles compreendam o potencial das TAs e saibam aproveitá-las de maneira eficaz.

A EXPERIÊNCIA DO PROJETO *REACH UP*

O projeto *Reach Up*, implementado em escolas no Brasil e no Zimbábue, foi desenvolvido para capacitar professores e melhorar a aceitação e o uso de TA em escolas públicas (Smith et al., 2018). Esse programa demonstra que o desenvolvimento de habilidades técnicas e socioemocionais nos professores tem um impacto positivo na adoção de TA, promovendo uma cultura de inclusão e apoiando o desenvolvimento integral dos estudantes com necessidades especiais.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

SUPERAÇÃO DE BARREIRAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE TA

Percebe-se uma série de desafios no uso amplo de TAs, tais como limitações financeiras, a falta de infraestrutura e a ausência de políticas públicas que fomentem a inclusão dessas tecnologias no currículo. Nickel et al. (2014) destacam que, no Brasil, a falta de um modelo de gestão eficaz para o desenvolvimento e implementação de TAs em escolas públicas é uma barreira significativa. Esse estudo sugere que uma abordagem estruturada e o desenvolvimento de um modelo de gestão adequado podem facilitar a expansão e o acesso à TA no sistema educacional.

Apontamos aqui algumas das TAs mais utilizadas:

Rampa de Acessibilidade: A rampa de acessibilidade é uma inclinação suave construída para permitir que pessoas com mobilidade reduzida que estejam utilizando cadeiras de rodas ou outros equipamentos de apoio superem os desníveis no ambiente. Sua inclinação e largura devem seguir normas técnicas para garantir segurança e conforto.

Cadeira de Rodas: Equipamento móvel com rodas, projetado para ser impulsionado manualmente ou eletricamente, é utilizado por pessoas com dificuldades de locomoção. Existem diversos modelos, cada um adaptado a necessidades específicas, como cadeiras de rodas manuais, elétricas, motorizadas, infantis e esportivas.

Banheiro Adaptado para Cadeirantes: Banheiro projetado para atender às necessidades de pessoas com mobilidade reduzida. Possui espaço suficiente para manobras com cadeira de rodas, com barras de apoio para suporte, assento do vaso sanitário com altura adequada e espaço para transferência entre cadeira e o vaso.

Corrimão para Escadas: Barra de apoio fixada em paredes ou corrimãos de escadas, utilizada para auxiliar na subida e descida de escadas, proporcionando segurança e equilíbrio para pessoas com dificuldade de locomoção ou de equilíbrio.

Membro Artificial: Prótese que substitui parcial ou totalmente um membro perdido, permitindo a realização de diversas atividades do dia a dia. Existem próteses para membros superiores e inferiores, com diferentes níveis de funcionalidade, entre elas as próteses estéticas e as próteses mioelétricas, controladas pelos sinais elétricos dos músculos.

Aparelho Auditivo: Dispositivo eletrônico que amplifica o som, permitindo que pessoas com perda auditiva possam ouvir melhor em frequências específicas. Existem diversos tipos de aparelhos auditivos, cada um adaptado a diferentes graus de perda auditiva e necessidades individuais.

Teclado de Computador em Braille: Teclado com as teclas em relevo, permitindo que pessoas com deficiência visual possam digitar utilizando o sistema Braille.

Impressora Braille: Impressora que transforma textos digitais em impressões em relevo, permitindo que pessoas com deficiência visual possam ler documentos e livros.

Vocalizador: Dispositivo eletrônico que transforma texto escrito em fala, permitindo que pessoas com dificuldades de leitura ou escrita possam acessar informações.

Dispositivos de reconhecimento de voz: Permitem executar comandos usando apenas a voz.

Software de Leitor de Tela: Programa de computador que descreve em voz alta o conteúdo da tela, permitindo que pessoas com deficiência visual possam utilizar computadores.

Máquina de Datilografia: Equipamento mecânico ou eletrônico utilizado para digitar textos em papel. Embora tenha sido amplamente utilizada no passado, atualmente é menos comum, sendo substituída por computadores e teclados.

Calculadora Sonora: Calculadora que emite sons para indicar os números digitados e os resultados das operações, permitindo que pessoas com deficiência visual possam realizar cálculos.

Outro desafio é a resistência de alguns professores que, por falta de treinamento ou desconhecimento sobre as ferramentas, enfrentam dificuldades para adaptar suas práticas pedagógicas diárias ao uso das TAs (Fachinetti & Carneiro, 2017). O fomento e a implementação de programas de capacitação contínua para o apoio psicológico aos professores são essenciais para que eles

desenvolvam confiança no uso de TA na rotina de sala de aula, e para que desta maneira consigam proporcionar uma educação inclusiva de qualidade.

OPORTUNIDADES PARA EXPANSÃO DO USO DE TA NA EDUCAÇÃO

Apesar das barreiras impostas, existem oportunidades significativas para expandir o uso de TA na educação especial, os programas de desenvolvimento profissional focados em TA aumentam a confiança e a competência dos professores no uso destes recursos, permitindo que estes adaptem suas práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes com deficiência. Parette e Stoner (2008) apontam a formação de grupos de usuários de TA, que proporcionam uma rede de apoio e troca de experiências entre os profissionais, como uma maneira eficaz de promover o uso contínuo e eficaz dessas tecnologias.

Em países como o Brasil, as iniciativas de baixo custo têm demonstrado grande potencial para apoiar a inclusão educacional. Silva et al. (2018) mostraram que a introdução de Tecnologias Assistivas de baixo custo para estudantes com deficiência física não só melhora o aprendizado, mas como já citado anteriormente, também contribuem para a socialização e a autoconfiança dos estudantes.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As TAs têm se mostrado um aliado fundamental na busca por uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. No entanto, para que seu potencial seja plenamente explorado, é necessário um esforço conjunto de diversos atores:

Políticas Públicas e Gestão:

Políticas Inclusivas: Como foi destacado por Fachinetti e Carneiro (2017), políticas públicas robustas e inclusivas são o alicerce para a implementação eficaz da TA nas escolas. É urgente garantir que as escolas tenham acesso a recursos financeiros e técnicos para adquirir, adaptar e utilizar essas ferramentas.

Gestão Específica: A criação de um modelo de gestão específico para a TA, como proposto por Nickel et al. (2014), é crucial para garantir a sustentabilidade e a expansão desses recursos nas redes de ensino. Esse modelo deve contemplar desde a aquisição e distribuição de equipamentos até a formação de professores e a avaliação do impacto da TA na aprendizagem dos estudantes.

Avanços Tecnológicos e Personalização:

Acessibilidade e Personalização: O avanço tecnológico tem proporcionado o desenvolvimento de ferramentas cada vez mais acessíveis e personalizáveis. Essa tendência é extremamente positiva, visto que permite que a TA se adapte às necessidades individuais de cada estudante, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Aprendizagem Personalizada: A personalização da TA possibilita a criação de materiais educativos adaptativos, que se ajustam ao ritmo e ao estilo de aprendizagem de cada estudante. Dessa forma, é possível promover uma educação mais humana, inclusiva e personalizada, em que cada aluno pode explorar seus conhecimentos de forma autônoma e significativa.

Desafios e Oportunidades:

Formação de Docentes: A formação de professores para o uso da TA é um desafio crucial. É preciso investir em programas de capacitação que preparem os docentes para integrar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas e para acompanhar o desenvolvimento de seus alunos.

Acessibilidade Digital: A expansão do uso da TA também exige a garantia de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos em todas as escolas. A inclusão digital é fundamental para que todos os estudantes possam se beneficiar das potencialidades da tecnologia.

Colaboração entre Atores: A construção de uma educação inclusiva exige a colaboração de diversos atores, como professores, gestores escolares, famílias, profissionais da saúde e da tecnologia. É fundamental promover a troca de experiências e o desenvolvimento de projetos colaborativos para superar os desafios e potencializar os benefícios da TA.

O QUE PODEMOS ESPERAR?

As perspectivas para o futuro da TA na educação especial são promissoras. Com o avanço da tecnologia, a personalização da aprendizagem e a crescente conscientização sobre a importância da inclusão, podemos esperar que a TA se torne cada vez mais presente e eficaz nas escolas. No entanto, é preciso continuar investindo em pesquisas, em políticas públicas e na formação de profissionais para garantir que a TA seja utilizada de forma adequada e efetiva para promover a aprendizagem e a inclusão de todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia assistiva representa um avanço significativo na promoção da equidade e inclusão de estudantes com necessidades especiais na educação especial. A revisão dos estudos analisados destaca que a TA facilita a aprendizagem e a socialização, além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. No entanto, sua implementação enfrenta desafios, como a falta de recursos e de treinamento adequado para os professores. Políticas públicas que incentivem o uso de TA, aliadas a programas de desenvolvimento profissional, podem contribuir para que a educação especial se torne cada vez mais inclusiva e adaptada às necessidades dos estudantes.

As perspectivas futuras para a TA na educação especial são promissoras, especialmente com o desenvolvimento de novas tecnologias e o aumento da acessibilidade a esses recursos. À medida que as escolas adotam práticas inclusivas e utilizam TA de maneira eficaz, criam-se oportunidades para que todos os estudantes participem plenamente do processo educacional. Esta emerge como uma ferramenta indispensável para promover a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil. A revisão da literatura evidencia que recursos como softwares de comunicação alternativa, dispositivos de controle de ambiente e adaptações nos materiais didáticos facilitam a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento da autonomia desses estudantes, especialmente aqueles com dificuldades de comunicação, mobilidade e visão. No entanto, a implementação da TA enfrenta desafios como a falta de recursos, a formação inadequada de professores e as desigualdades regionais no acesso a essas tecnologias.

A criação de redes de colaboração entre universidades, empresas e o poder público pode impulsionar a pesquisa e o desenvolvimento de soluções inovadoras. Ao garantir o acesso à TA e promover sua utilização de forma adequada, as escolas proporcionam a todos os estudantes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pleno.

REFERÊNCIAS

- American Al-Attayah, A., Dababneh, K., Hamaidi, D., & Arouri, Y. (2020). **Employing assistive technologies in teaching children with disabilities in early childhood settings: teachers' perceptions**. *International Journal of Early Years Education*, 30, 419-433. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347818669_Employing_assistive_technologies_in_teaching_children_with_disabilities_in_early_childhood_settings_teachers'_perceptions. Acesso em: 3 nov. 2024.
- Daems, J., et al. (2023). The Design and Implementation of Technology-Based Inclusive Classroom Activities in Inclusive Early Childhood Education and Care: A Pilot Study in Four European Countries. *Studies in health technology and informatics*, 306, 535-542. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373452716_The_Design_and_Implementation_of_Technology-Based_Inclusive_Classroom_Activities_in_Inclusive_Early_Childhood_Education_and_Care_A_Pilot_Study_in_Four_European_Countries. Acesso em: 3 nov. 2024.
- FACHINETTI, T. A.; CARBONE CARNEIRO (2017), R. U. A Tecnologia Assistiva como facilitadora no processo de inclusão: das políticas públicas a literatura. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1588–1597. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp3.2017.10093. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10093>. Acesso em: 31 out. 2024.
- Hansen, A., & Hansen, A. (2017). Digital technology in Early Childhood Education. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, 10, 207-218. Disponível em: <https://doi.org/10.14571/CETS.V10.N3.207-218>. Acesso em: 3 nov. 2024.
- Hutinger, P., & Johanson, J. (2000). Implementing and Maintaining an Effective Early Childhood Comprehensive Technology System. **Topics in Early Childhood Special Education**, 20, 159-173. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/027112140002000305>. Acesso em: 3 out. 2024.

Lourenço, G., Gonçalves, A., & Elias, N. (2015). Differentiated Instructional Strategies and Assistive Technology in Brazil: Are We Talking about the Same Subject? **Universal Journal of Educational Research**, 3, 891-896. Disponível em: <https://www.hrpub.org/download/20151030/UJER15-19504862.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

Lyons, C., & Tredwell, C. (2015). Steps to Implementing Technology in Inclusive Early Childhood Programs. **Computers in the Schools**, 32, 152-166. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/157636/>. Acesso em: 1 nov. 2024.

Nickel, E., et al. (2014). Management Model for Assistive Technology Development in a Brazilian Public Education Network. **Management of Organizations**, 2, 14. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/journal/index.php/mos/article/view/5417/3396>. Acesso em: 3 nov. 2024.

Parette, H., & Stoner, J. (2008). Benefits of Assistive Technology User Groups for Early Childhood Education Professionals. **Early Childhood Education Journal**, 35, 313-319. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-007-0211-6>. Acesso em: 1 nov. 2024.

Silva, A., et al. (2018). Low cost assistive technology to support educational activities for adolescents with cerebral palsy. **Disability and Rehabilitation: Assistive Technology**, 13, 676-682. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17483107.2017.1369590>. Acesso em: 30 out. 2024.

Smith, J., et al. (2018). Implementation of Reach Up early childhood parenting program: acceptability, appropriateness, and feasibility in Brazil and Zimbabwe. **Annals of the New York Academy of Sciences**, 1419. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/nyas.13678>. Acesso em: 3 nov. 2024.

Stoner, J., et al. (2008). Preschool Teacher Perceptions of Assistive Technology and Professional Development Responses. **Education and Training in Developmental Disabilities**, 43, 77-91.

Utami, A., & Hidalgo, F. (2020). Teachers' Perceptions Towards Technology Integration Into Inclusive Early Childhood Education. **Advances in Early Childhood Research**, 154-173. Disponível em: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2503-6.ch009>. Acesso em: 1 nov. 2024.

White, D., & Robertson, L. (2015). Implementing assistive technologies: A study on co-learning in the Canadian elementary school context. **Comput. Hum. Behav.**, 51, 1268-1275. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.003>. Acesso em: 1 nov. 2024.

A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO REGULAR

SCHOOL INCLUSION IN REGULAR EDUCATION



EDNALDA MELO SOUZA

Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Interativa de São Paulo – FAISP (2020).

RESUMO

O presente artigo propõe-se a refletir sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Cujo o objetivo deste é analisar as políticas públicas direcionadas ao tema, bem como incentivar a importância da qualificação dos educadores destinado a educação especial priorizando o desenvolvimento crítico no ambiente educacional. Ressaltando a importância da participação da família e escola como responsáveis neste processo.

Palavras-chave: Educação Especial; Políticas públicas; Família.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the inclusion of students with special needs in the teaching and learning process. Its aim is to analyze public policies on the subject, as well as to encourage the importance of qualifying educators for special education, prioritizing critical development in the educational environment. Emphasizing the importance of family and school participation as responsible parties in this process.

Keywords: Special education; Public policies; Family.

INTRODUÇÃO

Desde muitos anos, vem se buscando um ensino igualitário, com qualidade, defendendo o respeito às diferenças contidas no território escolar. Um marco inicial para a Educação Inclusiva como processo educacional surge com a Declaração de Salamanca (1994) prorrogando a inclusão para diversidade, objetivando integrar as deficiências diversas e dar apoio necessário, na idade adequada e em ensino regular.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

A resolução reforça uma educação de direitos para todos, considerando as especificidades e os interesses únicos de cada educando, diminuindo as discriminações e a exclusão escolar. Propondo as escolas uma organização a fim de que sua equipe capacite para atender a todos, respeitando suas diferenças.

A proposta de educação é amparada por princípios, políticas e prática o qual assegura que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional, e que todas as crianças deveriam aprender juntas. Importante ressaltar que toda criança tem seus direitos fundamentais garantidos, uma educação de qualidade, com oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, ensino centrado na criança e capaz de satisfazer suas necessidades, escolas regulares preparadas para o acolhimento inclusivo com a finalidade de combater atitudes discriminatórias.

Desta forma, a declaração traz uma educação inclusiva como possibilidade de reforçar a ideia de educação para todos influenciando ações efetivas no sistema educacional, promovendo práticas que visavam o direito ao ensino regular na sala comum e o incentivo de reformas curriculares a organização das escolas, a formação de professores etc.; facilitando a participação dos alunos com necessidades especiais na sala comum.

Logo, o tema em geral provoca um grande debate na sociedade sendo necessário a criação de políticas públicas voltadas para qualificar os educadores a fim de que seja desenvolvido um entrosamento de conhecimentos entre comunidade e escola, para um comprometimento da equipe escolar, dos familiares, das autoridades governamentais e principalmente que a comunidade conheça os direitos que lhes são garantidos por lei.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação inclusiva no Brasil foi marcada por grandes períodos, é sabido que as pessoas com necessidades especiais no decorrer da história foram vítimas de um processo de exclusão e segregação, por muito tempo definida como assistencialismo e o processo educativo era considerado inviável.

Até o final do século XIX as pessoas com necessidades especiais eram marginalizadas e excluídas da sociedade visto como doentes e incapazes, sua existência era rejeitada e a vida social

negada. Em seguida foram vítimas de segregação, em espaços que tratavam a deficiência como se fosse uma doença.

A partir do século XX, as principais mudanças começaram a ocorrer após a publicação da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, inspirando a Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva lançada pelo Ministério da Educação em 2008. considerados alunos com deficiência àqueles com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Assegurando os direitos de todos os cidadãos a uma educação igualitária através das leis de diretrizes e bases. Neste contexto, surge uma nova abordagem teórica que visa a garantia de um currículo flexível que garanta a acessibilidade, seja esta de locomoção ou comunicação, o desenvolvimento de metodologias e práticas de ensino que atendam as diferenças, para que todos tenham condições de aprender e se desenvolver.

Com base nisto, atualmente nos deparamos com vários enfrentamentos no processo de aprendizagem, precisando de adequação e formação de especialização aos educadores do ensino regular. Segundo estudos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como prioridade, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação nas escolas regulares, orientando os preceitos de ensino para atender as necessidades socioeducativas especiais, garantindo acesso: ao atendimento especializado, participação da família e comunidade, formação especializada da equipe educacional para a inclusão escolar.

Mas ao se deparar com as políticas de inclusão existentes no Brasil percebemos que elas existem e garantem a igualdade a todos perante a lei, porém a sua aplicabilidade ainda é lenta, faltam políticas públicas eficazes e que invista na qualificação dos educadores e da equipe escolar promovendo mais discussões sobre a inclusão.

COLABORAÇÃO ENTRE O ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO REGULAR

Após constantes lutas e mobilizações nas discussões de políticas educacionais para crianças e adolescentes com necessidades especiais e a Declaração de Salamanca ser aprovada, algumas teorias e práticas baseadas no princípio da inclusão escolar começaram a ser discutidas no Brasil.

A partir disto aumentaram a matrícula de crianças com necessidades educacionais especiais em classes regulares, e muitos professores não estavam preparados para lidar com este público-alvo inseridas em suas salas de aula e as principais solicitações dos professores estavam relacionadas à falta de profissionais especializados capazes de oferecer suporte de forma mais sistemática no dia a dia do processo educativo com essas crianças.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio

constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

A preocupação sobre as práticas inclusivas nas escolas públicas no Brasil começou após a Declaração de Salamanca, com desafios e dúvidas, e ainda hoje, escutasse de alguns docentes do ensino regular sobre a falta de preparo formal para lidar com crianças com necessidades educacionais especiais, especialmente quando estas apresentam disfunções agravantes.

A colaboração entre profissionais da Educação Especial e Regular pode ser uma alternativa para enfrentar tais desafios, nomeado como ensino colaborativo é um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, no qual os docentes trabalham em sintonia para atender todos os estudantes, sejam eles com ou sem necessidades especiais e na mesma sala de aula.

Modelo que surgiu como uma alternativa ao sistema tradicional de Educação Especial, que separa da turma os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, atendendo-os em salas ou escolas especiais objetivando promover um ambiente acolhedor e diversificado, sendo assim a educação inclusiva defende o atendimento dos alunos da Educação Especial na mesma sala que os outros estudantes.

Com isso, ambos os docentes devem dividir a responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos, considerando as suas especificidades, limitações, ritmos e estilos de aprendizagem de todas as crianças.

A COLABORAÇÃO DA FAMÍLIA E DA UNIDADE ESCOLAR

A família estabelece uma importante relação com o espaço educacional e quando se trata de Educação Inclusiva, o papel desta instituição se reforça para concretização do desenvolvimento de aprendizagem no processo inclusivo do aluno com deficiência no ensino regular. Segundo o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96 destacasse a educação como dever da família e do estado, isso nos remete as responsabilidades legais de ambos as partes.

Assim sendo, a relação entre família e escola é fundamental para atender às necessidades dos alunos com necessidades especiais, fornecendo informações importantes e permitindo criar mecanismos que auxilie no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, considera-se que é na família que o aluno irá construir valores que servirão por toda sua vida, onde se constrói vínculos de socialização que lhes permitirá traçar caminhos futuros.

“Art. 1º 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 organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A participação da família na vida escolar do aluno precisa ser efetivada em parceria com unidade escolar, assim irá ampliar os conceitos formulados por este e fará com que conheça sua cultura individual. Diante disto, ao pensar em teorias que considerem a importância do contexto familiar no desenvolvimento das crianças.

Alguns estudiosos apontam que para a criança se desenvolver nos contextos intelectual, social e emocional é importante que esta participe de forma regular e contínua em atividades recíprocas e progressivamente complexas, sempre com uma ou mais pessoas que tenham forte ligação afetiva e que o desenvolvimento infantil só pode ser entendido ao se considerar integralmente os processos imediatos (físico e social) e distantes (histórico, cultura, social e ambiental), que influenciam o desenvolvimento da criança.

Nesta perspectiva se percebe a importância do envolvimento do adulto em todos os contextos em que a criança se insere, uma vez que tem consequências importantes no seu desenvolvimento.

O interesse no envolvimento parental tem origem nas teorias sociológicas que notaram a importância das experiências familiares, tal como a educação dos pais como preditor de bons resultados escolares.

O termo "envolvimento parental", muito usado no âmbito educacional faz referência à relação estabelecida entre a família e a escola, entendida como uma parceria efetiva e com capacidade de impactar positivamente na escolaridade de seus filhos, e quando se trata das relações família-escola que acreditam que o envolvimento dos pais em casa tem como consequência melhoria do desempenho na aprendizagem dos estudantes e resulta em melhores práticas educativas, especialmente tratando dos alunos com público alvo da educação especial.

Importante mencionar que as pesquisas revelam a importância do envolvimento do adulto para o desenvolvimento da criança, porém, o envolvimento parental é ainda mais importante para o sucesso das crianças com necessidades especiais ao serem inseridas em ambientes inclusivos.

Logo, o trabalho realizado na escola e o envolvimento e a parceria dos pais na escolaridade dos filhos público-alvo da educação especial, é muito positivo, os docentes poderão auxiliar os familiares na redução do estresse sofrido, para estabelecer uma interação colaborativa que auxilie no processo de inclusão escolar e nos desafios que a escola poderá trazer.

Alguns estudos realizados demonstram que os professores entendem por uma boa relação entre família-escola aquela que se dá por meio da troca de informações e diálogo e que a ajuda dos pais seria importante no processo de inclusão. Os professores consideram também que a escola tem políticas em relação ao envolvimento, e que muitas tentativas são desnecessárias frente à falta de interesse dos pais.

Tendo em vista a importância da inclusão do aluno deficiente ainda na educação infantil, e as evidências científicas de que uma relação parental mais próxima da escola e que produz efeitos para a construção de práticas de ensino mais adequadas para a promoção das condições necessárias ao desenvolvimento da criança, sobretudo quando se trata de alunos do público alvo, salienta-se a importância de estudos acerca do tema para identificação da percepção de pais e professores sobre as práticas existentes em relação à inclusão do escolar, identificando também, como se dá o envolvimento desses pais na escolaridade dos filhos.

METODOLOGIA

Este artigo valeu-se de uma pesquisa bibliográfica, sendo o levantamento bibliográfico realizado a partir de material publicado, constituído de artigos, e leis que amparam a educação inclusiva.

Segundo alguns pesquisadores é uma etapa fundamental que influenciará as etapas seguintes do trabalho científico, o método utilizado foi a reflexão sobre os diferentes aspectos da educação inclusiva no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

Com a finalidade de analisar as políticas públicas direcionadas ao tema, bem como incentivar a importância da qualificação dos educadores destinado a educação especial priorizando o desenvolvimento crítico no ambiente educacional e a importância da participação da família e escola como responsáveis neste processo.

CONSIDERAÇÕES

O estudo aborda que a inclusão educacional da pessoa com necessidades especiais é um direito de todos e deve se realizar em sua plenitude, não apenas uma mera inserção desta pessoa no grupo e deve-se conceder meios efetivos e adequados para que a pessoa lá permaneça e não se limitando apenas a oferecer o ensino, mas também consagrar a inclusão e a integração desses indivíduos ao meio.

A educação especial não tem se instituído como parte do conteúdo curricular da formação docente. Logo, é primordial a qualificação dos profissionais da educação para que dinamize a interação no ambiente escolar e com as famílias, para que compreendam os direitos e deveres sob a responsabilidade dos poderes públicos quanto à normatização das leis de acesso aos alunos com necessidades especiais buscando novos recursos necessários para o bem-estar e desenvolvimento de potencialidades.

Por outro lado, sabemos que a família estabelece uma importante relação com o espaço educacional e quando se trata de Educação Inclusiva, o papel desta instituição se reforça para concretização do desenvolvimento de aprendizagem no processo inclusivo do aluno com deficiência no ensino regular.

Sendo assim, a relação entre família e escola é fundamental para atender às necessidades dos alunos, fornecendo informações importantes e permitindo criar mecanismos que auxilie no processo de ensino e aprendizagem. E as relações entre a família e a escola, ambas devem trabalhar juntas para garantir a educação e inclusão satisfatória do público-alvo da educação especial.

Portanto, inclusão como um direito de todos, também busca um mediador que esteja preparado para enfrentar possíveis obstáculos e preconceitos, viabilizando uma educação para todos, respeitando individualidades. Necessita-se, então, transformar a prática, pois da diversidade é que podemos chegar uma educação rica na sua essência. Possibilitar um conteúdo metodológico adaptável e flexível, disponibilizando alternativas para um melhor atendimento para que todos ocupem o seu espaço na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

Educação especial. 2. Acessibilidade espacial. I. Título. II. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial.

Edler Carvalho, Rosita Educação Inclusiva: do que estamos falando? Revista Educação Especial, núm. 26, -, 2005, pp. 1-7 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil

Inclusão na prática: Estratégias eficazes para a educação inclusiva. Rossana Ramos. Summus Editorial, Jun 5, 2023 - Education

Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular
Acesso em 18/11/2024

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

SciELO - Brasil - O Envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais O Envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais.

Acesso em 18/11/2024

UNESCO. Declaração de Salamanca. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>;
Acesso em 18/11/2024

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

A LEITURA E A ARTE COMO PARCEIRA NA LUTA CONTRA ANSIEDADE



READING AND ART AS A PARTNER IN THE FIGHT AGAINST ANXIETY

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

Através do diálogo com eles, relataram sentir alguns desconfortos durante o período de aula, os quais eram gerados pela ansiedade, como forma de fuga recorriam ao uso do celular, acessando as redes sociais em busca de interação e apoio entre os amigos virtuais, os quais nem sempre eram pessoas do convívio diário. Uma justificativa para a resistência às aulas de leitura era a sonolência causada quando começavam a ler, partindo deste ponto trouxemos algumas indagações aos estudantes para entender os motivos apresentados. Percebemos então que grande parte dos discentes que apresentavam cansaço, dores de cabeça, faziam uso do smartphone no período noturno e ou jogavam videogame e outros jogos durante a madrugada, dessa forma deixando-os com essa dificuldade de concentração na leitura e nas demais aulas. Em busca de auxiliar os estudantes a compreenderem a necessidade de se conter no uso dos equipamentos tecnológicos e desenvolver aulas prazerosas que de alguma forma, pudesse colaborar para superação da ansiedade e em busca de alternativas, iniciamos um trabalho através da arte, a qual nos proporciona caminhos como um meio de expressão e um certo alívio às tensões do dia a dia, bem como desenvolver habilidades emocionais.

Palavras-chave: Concentração; Ansiedade; Alternativas; Arte; Terapia

ABSTRACT

Through dialogue with them, they reported feeling some discomfort during class time, which was generated by anxiety. As a form of escape, they resorted to using their cell phones, accessing social

networks in search of interaction and support among virtual friends, who were not always people they interacted with on a daily basis. One justification for their resistance to reading classes was the drowsiness caused when they started reading. Based on this point, we asked the students some questions to understand the reasons given. We then realized that most of the students who were tired and had headaches used their smartphones at night and/or played video games and other games during the early hours of the morning, thus leaving them with this difficulty in concentrating on reading and other classes. In an attempt to help students understand the need to restrain themselves from using technological equipment and to develop enjoyable classes that could somehow help overcome anxiety and in search of alternatives, we began working through art, which provides us with ways of expression and a certain relief from the tensions of everyday life, as well as developing emotional skills.

Keywords: Concentration; Anxiety; Alternatives; Art; Therapy

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi desenvolvido partindo da necessidade de auxiliar estudantes que apresentavam dificuldades de concentração nas aulas de leitura.

Percebe-se cada dia mais na sociedade atual um distanciamento cada vez maior de nossos alunos do ato de ler e atuando como professora mediadora de leitura percebi através das rodas de conversas com os estudantes, o quanto a leitura pode ser utilizada como ferramenta para superação da ansiedade vivida por boa parte dos estudantes no retorno às aulas durante o período de pandemia. Através do diálogo em aula e em conjunto elencamos temas de possíveis leituras e posterior discussão e reflexão sobre os assuntos pertinentes. Com o objetivo de utilizar a aula como caminho para abrir um debate sobre os sentimentos que vem causando ansiedade e através deste diálogo e outras estratégias aliviar estes momentos que vem dificultando a concentração deles nas aulas das diversas disciplinas. Desta forma passamos a ser diferenciadas as aulas, onde os estudantes compartilhavam suas inquietações e após a troca com os colegas e a professora notava-se uma diminuição no desconforto apresentado no início das aulas.

A leitura é a grande responsável pela formação e o desenvolvimento da criatividade individual e coletiva, pela descoberta de um mundo novo e fascinante e de novos “mundos” com infinitas possibilidades. De acordo com Freire (1994, 1996 e 2008) citado por Arana e Klebis, a leitura é uma ferramenta de emancipação social.

Como tentativa de diversificação de estratégias foram propostos variados tipos de expressões artísticas e a produção de textos autorais rimados, desenhos e pinturas espontâneas, atingindo assim um público diverso. Os estudantes demonstraram interesse e notamos no cotidiano das aulas na sala de leitura uma nova rota encontrada por eles no trabalho coletivo, o que melhorou em muito as relações interpessoais, fortalecendo as amizades que ficaram distantes durante o tempo de distanciamento social. Aproximaram-se por interesse nas experiências propostas, os que se dedicavam à escrita, ao desenho, à leitura e à

música. Ao longo do caminho em momentos de compartilhamento com as turmas tentamos aproximar as linguagens e os grupos afins. As aulas eram esperadas, pois o ambiente era acolhedor e a forma de abordagem diferentes das diferentes disciplinas do currículo.

A LEITURA E A ARTE COMO PARCEIRA NA LUTA CONTRA ANSIEDADE

AS AULAS DE ARTE

Durante as aulas de Arte no ano de 2023, era notório a desconcentração dos estudantes nas atividades propostas, dificilmente concluíam e a atenção era facilmente desviada com conversas paralelas e em redes sociais. Aspectos como computadores, videogames, TV, o acesso restrito a leitura no núcleo familiar, e a falta de incentivo, têm feito com que os estudantes percam o interesse para leitura e por consequência dificuldades marcantes que sentimos na escola: vocabulário precário, reduzido e informal, dificuldade de compreensão, erros ortográficos, poucas produções significativas dos alunos, conhecimentos restritos aos conteúdos escolares.

Ao serem indagados sobre o motivo da desmotivação e desconcentração, eles não concordavam com a observação da professora e tentavam voltar ao foco, mas sem sucesso, as aulas eram encerradas e retomadas, todas com a mesma dificuldade, dos alunos e da professora em atingir os objetivos propostos para a aula. Por ter um bom relacionamento com os estudantes, durante a orientação da atividade era também um momento de troca onde expressavam-se verbalmente sobre assuntos diversos e do cotidiano dentro e fora da sala. Desta forma começamos a incentivar os estudantes a colocarem seus anseios desenhando espontaneamente. Era comum durante o período de aulas, as crises de ansiedade; compartilhavam entre si suas angústias, geralmente de cunho familiar, também conversavam sobre atitudes onde encontravam alívio para as dores causadas pela ansiedade, entre elas a automutilação. As aulas tornaram-se momentos de trocas, mas também de preocupação entre os docentes em tentar ajudar os alunos a vencerem essas angústias apresentadas mudamos as estratégias das aulas de arte e pautados no Currículo da Cidade de São Paulo, direcionamos os objetivos de aprendizagem para que viessem de encontro a necessidade dos estudantes com o olhar na matriz de saberes incluída no currículo. Investimos então no saber: Empatia e Colaboração, que nos ensina a considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro. Desta forma as aulas tornaram-se momentos agradáveis dentro do período pós pandêmico no cotidiano de nossa escola. A leitura é a grande responsável pela formação e o desenvolvimento da criatividade individual e coletiva, pela descoberta de um mundo novo e fascinante e de novos “mundos” com infinitas possibilidades. De acordo com Freire (1994, 1996 e 2008) citado por Arana e Klebis, a leitura é uma ferramenta de emancipação social.

ESTENDENDO AS ESTRATÉGIAS PARA AS AULAS NO ESPAÇO DE LEITURA

Iniciado o ano letivo de 2024 e agora como professora mediadora de sala de leitura, integramos as rodas de conversa, as produções autorais dos estudantes. Entendemos que o espaço de leitura pode contribuir para novas experiências dos estudantes através do contato com os livros, onde o incentivo à leitura ajudará os mesmos a compreender as emoções vividas. No período pós pandêmico necessitamos de estabelecer estratégias que auxiliassem o retorno dos estudantes. Eram comuns atitudes agressivas e muitos deles ansiosos e fragilizados. Com a intenção de acolher, sugerimos leituras que trouxesse esperança e amenizasse o sentimento de ansiedade.

A escola é o espaço onde crianças e adolescentes trocam experiências, amadurecem e são preparadas para conhecer e enfrentar o mundo. É na escola que a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico são construídos, desconstruídos e que ganham asas para o mundo real. Nesse contexto, todos os conteúdos dados na sala de aula são a base para desenvolver as habilidades que os tornam cidadãos críticos e parte integrante e transformadora da sociedade. Em todas as disciplinas do currículo escolar, o ato de ler se torna essencial para a formação dos alunos, tanto nas etapas iniciais de alfabetização como para as etapas finais, pois é parte intrínseca do processo de aprendizagem, e do desenvolvimento intelectual.

É através da leitura que o indivíduo é capaz de pensar a sua própria realidade, refletir e tomar decisões que afetam não apenas a sua vida, mas a de todos ao seu redor, transformando e provocando uma série de mudanças que se multiplicam de maneira simples e duradoura. Quando a leitura é feita de maneira consciente e atenta, o sujeito acaba por contextualizar suas próprias experiências com o texto lido, tornando seu processo de formação completo, simples permitindo um diálogo constante com o seu meio sociocultural. Todo esse “fazer” pedagógico sobre o ato de ler, e a minha história pessoal com a leitura, são a motivação para escrever essa proposta de trabalho. Os livros sempre me provocaram um encantamento pelos infinitos significados que podem trazer para cada indivíduo, e de como depois de cada leitura faz as pessoas se tornarem melhores, diferentes, reflexivas e cheias de sonhos e alegria, ela é o impulso para o movimento da vida. Somos afetados diretamente pela leitura, e sem perceber afetamos tudo ao nosso redor. O leitor permanece em um constante diálogo interno, e de acordo com suas vivências e personalidade externaliza suas impressões no mundo. A grandiosidade está no fato dos livros provocarem diferentes diálogos internos e ao serem externalizados se tornam algo único e inacreditavelmente conectado. Para que todo esse processo tenha sucesso, é imprescindível que o professor possua um perfil semelhante ao descrito por Reyes (2012, p. 28) citado por SME (2020):

Um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores. E para fazer seu trabalho não deve esquecer que, para além de professor, é também um ser humano, com zonas de luz e sombra, com uma vida secreta e uma casa de palavras que têm sua própria história. Seu trabalho, como a literatura mesma, é risco e incerteza. Seu ofício privilegiado é, basicamente, ler. E seus textos de leitura não são apenas os livros, mas também os leitores. Não se trata de um ofício, mas de uma atividade de vida. Não figura em dicionários nem nos textos escolares, tampouco no manual de funções, mas pode ser ensinado. E essa atitude será o texto

que os alunos irão ler. Quando saírem do colégio e esquecerem datas e nomes, poderão recordar a essência dessas conversas de vida que se teciam entre as linhas. No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar.

Iniciamos as aulas com rodas de conversa, com o intuito de despertar nos estudantes o desejo de compartilhar seus anseios, seguimos com a sugestão de leituras compartilhadas por temáticas afins entre eles, as quais na aula subsequente será o disparador para o desenvolvimento dos momentos de leituras individuais e coletivas com a intenção de estimular outros estudantes a desenvolver o hábito da leitura por meio da socialização de histórias e textos.

Para Petit (2009), a oralidade gera o gosto pela leitura, pois:

O gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz. Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece ser de fato decisiva, assim como as leituras orais. (PETIT, 2009, p. 58.).

Percebemos uma mudança de postura dos alunos através destas trocas, nas aulas e no clube de leitura, este contato entre eles fez com que os que não eram muito motivados se descobrissem leitores. Desta forma ficou claro que o desenvolvimento destas aulas não somente auxiliou no aspecto do relacionamento interpessoal, na diminuição das crises de ansiedade sofridas durante o período de aulas, bem como para a melhora do desenvolvimento pedagógico. De acordo com o que foi apresentado por Rolla (2000)

A leitura e a escritura literárias são produtos humanos e, como tais, desencadeiam um processo de comunicação social que é inerente à própria natureza humana do literário. Lendo e escrevendo literatura, aprendemos a ler e a escrever nossa existência humana, atribuindo-lhe um sentido. (ROLLA, 2000, p. 164, apud SILVA; SILVA, 2014, p. 162).

É perceptível que os estudantes se agrupam por afinidades e por interesses semelhantes a assuntos e gêneros literários. Desta forma abrimos para a partilha entre eles e como forma de sugerirem uns aos outros títulos que gostaram de ler.

Com o decorrer do tempo, o empréstimo de livros se tornou mais frequente e até mesmo estudantes que não tinham o hábito de ler e levar para casa, começaram a levar e voltar nas aulas seguintes empolgados com os assuntos lidos, procurando outros títulos semelhantes.

Foi notório durante o desenvolvimento das aulas a integração dos estudantes, tentamos sensibilizar direcionar uma aula mais sensorial e afetiva de forma que o ambiente se tornasse o mais acolhedor possível respeitando as individualidades. Nas aulas com os alunos menores, utilizamos a contação de

histórias como uma potente ferramenta, onde eles valem-se da imaginação e envolvidos na história foram diminuindo a desconcentração e por consequência a ansiedade apresentada nas aulas.

Um diálogo foi sempre proposto após a história como forma de combate ao desânimo e também na tentativa de melhorar a autoestima e na sequência uma proposta de prática artística como expressão individual e que expressasse emoções e sentimentos na maioria das vezes difíceis de verbalizar como por exemplo o estresse e a ansiedade. Durante as aulas procuramos incentivar o fortalecimento dos grupos para um apoio mútuo entre os participantes.

Através de relatos dos estudantes em aula, notamos que o uso excessivo de telas, contribuiu para o aumento dos sentimentos de ansiedade e depressão durante o período pandêmico. Na retomada das aulas a interação estava prejudicada, ao juntar-se em grupos surgiam discussões e até brigas. Utilizando a sala de leitura como um ambiente acolhedor, começamos a recebê-los com música ambiente na sala e como o passar dos dias, eles já chegavam sugerindo músicas que agradavam a turma, para tanto era necessário um acordo entre eles e desta forma foram se aproximando novamente. Iniciamos a leitura compartilhada do livro *Ansiedade: Como enfrentar o mal do século* para filhos e alunos de Augusto Cury, ele discorre sobre a dependência da tecnologia como um mal que atinge a humanidade nos tempos atuais. Numa história fictícia sobre dois irmãos que vivem grudados no celular e deixam de viver o dia a dia e ver o quanto de belo a vida tem. Durante a leitura, que ocorreu por várias aulas, havia momentos de reflexões através dos questionamentos levantados pelos estudantes, contextualizando a história com a vida real. Foi uma experiência muito rica e produtiva. Intercalando as aulas entre leituras, rodas de conversa e reflexões também utilizamos o desenho e a pintura como forma de expressão, onde os estudantes tinham a liberdade de escolher entre desenhar composições espontâneas, figurativas ou abstratas, utilizando linhas, de maneira que a concentração fosse estimulada durante a produção, percebendo desta forma o alívio das tensões, ajudando também a se desligar de sentimentos negativos. Todas estas ações com a intenção de mostrar que o estímulo das habilidades artísticas vai para além do combate a ansiedade, tem por fim também a estimulação mental, visto que grande parte das profissões necessitam de criatividade para o bom desempenho dos profissionais.

Presente na vida da humanidade desde sempre, as expressões artísticas foram crescendo ao longo dos anos, fundamental e benéfico para a vida, especialmente na saúde mental. Desta forma é perceptível o impacto positivo na autoestima e na saúde mental do indivíduo, gerado pelo contato com a arte.

Uma inspiração para o desenvolvimento de um projeto que ligasse a arte e a leitura numa parceria no combate à ansiedade e o fortalecimento das relações interpessoais entre os estudantes foram as oficinas desenvolvidas pela doutora Nise da Silveira em suas oficinas terapêuticas. De acordo com Valladares (2004), ela desenvolveu ateliês voltados à arte como forma de expressão.

Surgiram então, as Oficinas Terapêuticas, espaços de criação e facilitação da comunicação e das relações interpessoais. Nessa oportunidade, os participantes se tornam agentes ativos no mundo e não meros espectadores passivos e submissos ao tratamento (Valladares, 2004, p.108).

Como parte de um processo de transformação a arte pode chegar aonde as palavras não chegam e alcançam proporções que o conhecimento racional não consegue atingir. Numa junção entre a arte e a leitura o projeto desenvolvido durante o ano letivo foi bem recebido pelos estudantes e no decorrer do ano percebemos avanços nas relações interpessoais, o interesse nos trabalhos em grupo na sala de leitura veio numa crescente favorável, os diálogos se fortaleceram e foi perceptível uma diminuição no nível de ansiedade.

O CLUBE DE LEITURA

Sabendo que o acesso restrito a leitura ambiente familiar, torna-se fundamental inserir nossos alunos no universo da leitura. Quanto mais cedo à criança entrar em contato com livros, ouvindo histórias criativas, bem escritas, que aguçam a imaginação e instiga o conhecimento, maiores chances de ela gostar de ler, pois a leitura é um importante instrumento no processo de produção do conhecimento e formação de cidadãos. Por meio dela, somos capazes de compreender e atuar no mundo em que estão inseridos. Com o desenvolvimento de atividades do clube de leitura pretendemos resgatar o valor da leitura, como ato de prazer, requisito para emancipação social, promoção da cidadania e fortalecimento das relações sociais.

Desta forma pensamos ser nosso dever, propiciar aos nossos educandos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura, o amor ao livro, à consciência da importância de se adquirir o hábito de ler. O aluno deve perceber que a leitura é o instrumento chave para alcançar as competências necessárias a uma vida de qualidade, produtiva e com realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi perceptível ao longo do desenvolvimento do projeto o quanto a parceria entre a Leitura e a arte foi bem-sucedida, a expressão artística foi eficaz no combate à ansiedade, visto que os estudantes puderam se expressar de diferentes formas. A cada história lida ou obras criadas pelos estudantes trilhamos um caminho seguro onde cada um teve a oportunidade de explorar suas emoções e as relações interpessoais foram fortalecidas de forma que proporcionou aos estudantes, experiências diversas com novas perspectivas. Incentivamos com estas aulas o desenvolvimento da inteligência emocional onde a cada aula o alvo é aprender a lidar com suas emoções de maneira saudável. Os grupos se fortaleceram manifestando entre si empatia e nos auxiliaram na criação de um ambiente agradável onde todos podiam se expressar falando ou ouvindo os colegas, desta forma fortalecendo os laços de amizade e respeito mútuo. É de suma importância a continuidade das ações envolvendo a leitura e as expressões artísticas, e o incentivo ao fortalecimento das relações interpessoais do grupo de estudantes. O trabalho está

incluso nos planos de aula da sala de leitura, com indicação de livros que venham de encontro às reflexões realizadas em aula e contando com as autoavaliações realizadas regularmente com os estudantes para reprogramação da rota no desenvolvimento das atividades.

Afirmamos então, que a junção da leitura com a arte nas aulas da sala de leitura foi uma estratégia que contribuiu para o bem-estar emocional dos estudantes e enriqueceu nossas aulas com empatia e acolhimento. Ao final do ano letivo num momento de autoavaliação, os estudantes informaram que participar das aulas e atividades diferenciadas na sala de leitura eram aguardadas, pois durante estas aulas voltaram aos poucos a se relacionar com os colegas de sala, podiam interagir expressando-se de diversas formas. O projeto permaneceu ativo nos anos subsequentes com atividades que auxiliam na concentração, integração e diminuição da ansiedade no ambiente escolar. Estendeu-se ao clube da leitura, projeto de complementação de jornada com estudantes do ensino fundamental 1 da mesma unidade escolar e com estudantes indicados pelas professoras, que apresentavam a mesma dificuldade de ansiedade e de relacionamento com os colegas em sala, bem como a concentração prejudicada durante as aulas regulares.

REFERÊNCIAS

PETIT, Michèle. A Arte de Ler ou Como Resistir à Diversidade. Ed. 34 Ltda. São Paulo, 2009.

SILVA, Ana Carolina Martins; SILVA, Ana Márcia Martins. Educação e (inter)disciplinaridade: a Língua e a Literatura em confusão. In: Educação & Interdisciplinaridade: Perspectivas para a Formação de Professores. Ed. Oikos Ltda. São Leopoldo, 2014.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. A. Manejo arteterapêutico no pré-operatório em pediatria. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 06, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br>>. Acesso 25 out. 2024.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS FACILITADORES DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

GAMES AND PLAY AS RESOURCES TO FACILITATE DEVELOPMENT IN SPECIAL EDUCATION



ELIAS EDUARDO DA SILVA

Graduação em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (FIG) em 1994; Especialista em Matemática, Física e Desenho Geométrico pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) em 2007; Professora de Ensino Fundamental II e Médio CAT 3 – Matemática na EMEF Professora Célia Regina Lekevicius Consolin.

RESUMO

Os jogos e brincadeiras desempenham um papel crucial no desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais, proporcionando um ambiente lúdico que facilita a aprendizagem e o crescimento. De acordo com pesquisas, essas atividades são eficazes na promoção de habilidades cognitivas, sociais e motoras. De acordo com um estudo publicado na *Journal of Special Education* (2019), jogos adaptados ajudam crianças com dificuldades de aprendizagem a melhorar a atenção, a memória e a capacidade de resolver problemas. Além disso, brincadeiras estruturadas incentivam a interação social e o desenvolvimento de habilidades emocionais, essencial para o bem-estar e a inclusão escolar. No contexto da educação especial, a adaptação dos jogos para atender às necessidades específicas de cada aluno é fundamental. Isso inclui o uso de materiais diferenciados e estratégias de ensino que garantam que todas as crianças possam participar e se beneficiar das atividades. A pesquisa apresentada no *International Journal of Early Childhood Special Education* (2020) destaca como a personalização das brincadeiras contribui para o avanço individual e promove um ambiente mais inclusivo e estimulante. Dessa forma, jogos e brincadeiras não apenas promovem o desenvolvimento acadêmico, mas também oferecem um espaço seguro para a expressão e a socialização, essenciais para o crescimento integral dos alunos com necessidades especiais.

Palavras chaves: Desenvolvimento; Inclusão; Adaptação.

ABSTRACT

Games and play activities are crucial in the development of children with special educational needs, providing a playful environment that facilitates learning and growth. Research indicates that these activities effectively promote cognitive, social, and motor skills. A study published in the **Journal of Special Education** (2019) shows that adapted games help children with learning difficulties improve attention, memory, and problem-solving abilities. Additionally, structured play encourages social interaction and emotional skill development, which are essential for well-being and school inclusion. In the context of special education, adapting games to meet each student's specific needs is fundamental. This includes using differentiated materials and teaching strategies that ensure all children can participate and benefit from the activities. Research presented in the **International Journal of Early Childhood Special Education** (2020) highlights how customizing play contributes to individual progress and fosters a more inclusive and stimulating environment. Thus, games and play not only promote academic development but also provide a safe space for expression and socialization, crucial for the holistic growth of students with special needs.

Keywords: Development; Inclusion; Adaptation.

O PAPEL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil é amplamente reconhecido como fundamental para a promoção de diversas habilidades. Essas atividades não apenas proporcionam entretenimento, mas também desempenham um papel crucial na construção de competências cognitivas, sociais e motoras. A literatura acadêmica tem destacado como as brincadeiras estruturadas e os jogos adaptados contribuem para o crescimento saudável das crianças, especialmente em contextos educacionais.

De acordo com Vygotsky (1978), as brincadeiras são uma forma de atividade que permite às crianças explorarem e entender o mundo ao seu redor. Vygotsky argumenta que o jogo é um meio pelo qual as crianças desenvolvem a capacidade de resolver problemas e a habilidade de se comunicar com os outros (VYGOTSKY, 1978, p. 85). Ele também afirma que, por meio das brincadeiras, as crianças podem experimentar e internalizar normas sociais e comportamentais.

A pesquisa de Piaget (1962) complementa essa visão ao sugerir que os jogos são cruciais para o desenvolvimento cognitivo. Piaget observa que, durante o jogo, as crianças exercitam habilidades mentais, como a lógica e a resolução de problemas. Para ele, a interação com o ambiente através das

brincadeiras é essencial para a formação de conceitos e a aquisição de conhecimento (PIAGET, 1962, p. 129).

Estudos contemporâneos corroboram essas teorias, demonstrando que a participação em atividades lúdicas promove o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. Pellegrini e Smith (1998) indicam que brincar ao ar livre, por exemplo, está associado ao desenvolvimento motor e à melhoria das habilidades sociais. Eles ressaltam que as crianças que têm oportunidades para brincar de maneira diversificada tendem a desenvolver uma gama mais ampla de habilidades (PELLICINI; SMITH, 1998, p. 98).

Além disso, a pesquisa de Ginsburg (2007) destaca que as brincadeiras contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Ginsburg observa que, ao interagir com outras crianças durante as atividades lúdicas, elas aprendem a negociar, resolver conflitos e cooperar (GINSBURG, 2007, p. 185). Essas habilidades são fundamentais para a formação de relacionamentos saudáveis e para a inclusão social.

A importância das brincadeiras na educação especial é igualmente reconhecida. Sainato et al. (2013) indicam que jogos adaptados e atividades lúdicas estruturadas podem ajudar crianças com necessidades educacionais especiais a desenvolver habilidades acadêmicas e sociais de maneira mais eficaz (SAINATO et al., 2013, p. 215). Essas atividades podem ser ajustadas para atender às necessidades individuais, promovendo uma abordagem mais inclusiva e personalizada.

Um estudo publicado na *Journal of Special Education* (2019) revela que jogos adaptados são particularmente benéficos para crianças com dificuldades de aprendizagem. Os autores mostram que essas atividades ajudam a melhorar a atenção, a memória e a capacidade de resolver problemas, oferecendo uma alternativa eficaz aos métodos tradicionais de ensino (JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION, 2019, p. 54).

Da mesma forma, a pesquisa apresentada no *International Journal of Early Childhood Special Education* (2020) destaca a importância da personalização das brincadeiras. Os pesquisadores identificam que a adaptação das atividades lúdicas contribui para o progresso individual dos alunos, criando um ambiente mais inclusivo e estimulante (INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD SPECIAL EDUCATION, 2020, p. 112).

Os jogos e brincadeiras também têm um impacto positivo na saúde mental das crianças. Brown e Vaughan (2009) afirmam que brincar ajuda a reduzir o estresse e a ansiedade, promovendo uma sensação de bem-estar.

Isso é especialmente importante para crianças com necessidades especiais, que podem enfrentar desafios adicionais em sua vida diária (BROWN; VAUGHAN, 2009, p. 142).

A prática de jogos e brincadeiras é amplamente utilizada como ferramenta pedagógica em diversos contextos educacionais. Vann (2017) observa que a inclusão de atividades lúdicas no currículo escolar pode tornar o aprendizado mais atraente e interativo (VANN, 2017, p. 299). A integração de jogos nas aulas tem mostrado benefícios significativos para a motivação e o engajamento dos alunos.

Além disso, a importância das brincadeiras na educação infantil é reforçada por uma abordagem centrada na criança. Wood (2009) sugere que atividades lúdicas permitem que as crianças se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e relevante para elas (WOOD, 2009, p. 74).

No contexto da educação especial, a adaptação dos jogos para atender às necessidades individuais dos alunos é crucial. A utilização de materiais diferenciados e estratégias de ensino personalizadas garante que todos os alunos possam participar e se beneficiar das atividades. Wehmeyer e Schalock (2001) destacam que essas adaptações são essenciais para a promoção de uma experiência educacional inclusiva e eficaz (WEHMEYER; SCHALOCK, 2001, p. 209).

Além disso, a interação social promovida pelos jogos é fundamental para o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças. Parten (1932) observa que, através das brincadeiras, as crianças aprendem a colaborar, compartilhar e resolver conflitos, habilidades essenciais para a construção de relacionamentos saudáveis (PARTEN, 1932, p. 247).

A importância das brincadeiras na formação da autoestima e da autoconfiança também não pode ser subestimada. Harter (1999) destaca que o sucesso e a realização durante as atividades lúdicas contribuem para uma percepção positiva de si mesmo, o que é crucial para o desenvolvimento emocional (HARTER, 1999, p. 112).

Estudos recentes enfatizam a necessidade de uma abordagem equilibrada na utilização dos jogos como ferramenta educacional. Clements e Sarama (2009) observam que, enquanto os jogos são altamente benéficos, é importante garantir que sejam utilizados de maneira que complementem, e não substituam, as metodologias educacionais tradicionais (CLEMENTS; SARAMA, 2009, p. 90).

A inclusão de jogos e brincadeiras no ambiente escolar favorece a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo. Dockett e Perry (2007) sugerem que um ambiente lúdico pode aumentar o entusiasmo e a disposição dos alunos para aprender, resultando em uma experiência educacional mais positiva (DOCKETT; PERRY, 2007, p. 55).

Em conclusão, os jogos e brincadeiras são recursos valiosos na educação infantil e especial, oferecendo uma gama de benefícios que vão além do simples entretenimento. A promoção do desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional através dessas atividades é amplamente documentada na literatura acadêmica, demonstrando a importância de incorporar práticas lúdicas no contexto educacional.

A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO DOS JOGOS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A adaptação dos jogos para crianças com necessidades educacionais especiais é um aspecto essencial para garantir que essas atividades lúdicas cumpram seu papel como facilitadoras do desenvolvimento. O conceito de adaptação abrange a modificação de regras, materiais e métodos de

ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um ambiente mais inclusivo e acessível (MARTINS, 2017, p. 45).

Segundo Vygotsky (1978), o brincar é uma forma de atividade que permite às crianças explorarem o mundo e desenvolver habilidades cognitivas e sociais. No entanto, crianças com necessidades educacionais especiais podem necessitar de adaptações específicas para participar efetivamente desses jogos. Isso inclui a modificação de materiais e regras para garantir a acessibilidade e a participação de todos os alunos (VYGOTSKY, 1978, p. 89).

Piaget (1962) argumenta que os jogos desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças. Para crianças com necessidades especiais, adaptar esses jogos pode facilitar a aquisição de habilidades cognitivas, como a resolução de problemas e a lógica, ao mesmo tempo em que proporciona uma experiência de aprendizagem significativa (PIAGET, 1962, p. 134).

A pesquisa de Ginsburg (2007) destaca que as brincadeiras estruturadas ajudam a desenvolver habilidades emocionais e sociais. Para crianças com necessidades especiais, adaptar as brincadeiras pode ajudar a promover a interação social e a regulação emocional, essenciais para o bem-estar e a inclusão escolar (GINSBURG, 2007, p. 190).

No contexto da educação especial, a adaptação dos jogos pode incluir a utilização de materiais diferenciados. Segundo a autora Mantoan (2006), a adaptação de materiais, como brinquedos e jogos, é fundamental para atender às necessidades individuais dos alunos, permitindo que eles participem de maneira significativa (MANTOAN, 2006, p. 57).

A pesquisa de Souza e Lima (2018) confirma que a personalização das atividades lúdicas pode contribuir para o progresso acadêmico e social das crianças com necessidades especiais. Eles ressaltam a importância de ajustar os jogos de acordo com as habilidades e limitações de cada aluno, promovendo uma abordagem mais inclusiva e eficaz (SOUZA; LIMA, 2018, p. 112).

Segundo um estudo realizado por Pereira e Santos (2020), a adaptação dos jogos pode envolver a simplificação de regras e a modificação de estratégias de ensino para garantir que todos os alunos possam participar e se beneficiar das atividades. Eles afirmam que essas adaptações são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem mais acessível (PEREIRA; SANTOS, 2020, p. 98).

Além disso, a inclusão de jogos adaptados no currículo escolar pode ajudar a promover uma maior participação e engajamento dos alunos com necessidades especiais. A pesquisa de Silva et al. (2015) mostra que jogos adaptados não só facilitam a aprendizagem, mas também aumentam a motivação e o entusiasmo dos alunos para participar das atividades escolares (SILVA et al., 2015, p. 144).

A importância das adaptações também é evidenciada no trabalho de Pinto (2019), que observa que jogos e brincadeiras adaptados podem melhorar a autoestima e a confiança dos alunos com necessidades especiais. Ao ter a oportunidade de participar ativamente e ter sucesso nas atividades, esses alunos desenvolvem uma percepção positiva de suas habilidades (PINTO, 2019, p. 67).

Um estudo de Ferreira e Costa (2021) destaca que a utilização de tecnologias assistivas pode ser uma forma eficaz de adaptar jogos e atividades para crianças com necessidades especiais. Tecnologias como softwares e aplicativos educativos podem ser ajustados para atender às necessidades específicas dos alunos, oferecendo uma abordagem inovadora e personalizada (FERREIRA; COSTA, 2021, p. 122).

Além das tecnologias assistivas, a adaptação dos jogos pode incluir a modificação do ambiente físico. De acordo com Almeida e Santos (2016), ajustes no espaço onde os jogos são realizados, como a criação de áreas seguras e acessíveis, podem facilitar a participação e a inclusão dos alunos com necessidades especiais (ALMEIDA; SANTOS, 2016, p. 78).

A pesquisa de Carvalho e Rodrigues (2020) aponta que a formação contínua dos professores é crucial para a implementação eficaz de jogos adaptados. Educadores bem treinados estão mais preparados para identificar e aplicar as adaptações necessárias para atender às necessidades dos alunos (CARVALHO; RODRIGUES, 2020, p. 89).

A colaboração entre pais e educadores também desempenha um papel importante na adaptação dos jogos. Segundo o estudo de Oliveira et al. (2017), a comunicação entre a escola e a família pode ajudar a identificar as necessidades específicas dos alunos e a desenvolver estratégias eficazes para adaptar os jogos (OLIVEIRA et al., 2017, p. 102).

No contexto da inclusão escolar, a adaptação dos jogos é essencial para garantir que todos os alunos possam participar de maneira equitativa. De acordo com o relatório de Rinaldi (2018), a inclusão de jogos adaptados no currículo contribui para um ambiente mais justo e inclusivo para crianças com necessidades especiais (RINALDI, 2018, p. 76).

A importância da adaptação dos jogos também é destacada na pesquisa de Lima e Rocha (2021), que enfatizam a necessidade de ajustes constantes nas atividades lúdicas para garantir que elas continuem atendendo às necessidades dos alunos ao longo do tempo (LIMA; ROCHA, 2021, p. 94).

Além disso, a utilização de jogos adaptados pode promover uma maior interação social entre alunos com e sem necessidades especiais. Segundo o estudo de Ribeiro e Almeida (2022), atividades lúdicas inclusivas ajudam a quebrar barreiras e a promover a aceitação e o respeito mútuo entre os alunos (RIBEIRO; ALMEIDA, 2022, p. 110).

A adaptação dos jogos também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras em crianças com necessidades especiais. Pesquisa de Martins e Silva (2019) indica que ajustes em jogos físicos e atividades motoras podem ajudar a melhorar a coordenação e a força física dos alunos (MARTINS; SILVA, 2019, p. 81).

De acordo com a pesquisa de Santos et al. (2018), a adaptação dos jogos para crianças com necessidades educacionais especiais deve ser feita de forma colaborativa, envolvendo professores, terapeutas e familiares na elaboração das atividades (SANTOS et al., 2018, p. 115).

O papel das adaptações na promoção da inclusão e do desenvolvimento integral das crianças é amplamente reconhecido na literatura acadêmica. Segundo o estudo de Costa e Souza (2020), jogos

adaptados são uma ferramenta eficaz para promover a equidade e a inclusão no ambiente escolar (COSTA; SOUZA, 2020, p. 127).

Em resumo, a adaptação dos jogos para crianças com necessidades educacionais especiais é essencial para garantir que todos os alunos possam se beneficiar das atividades lúdicas. As modificações necessárias para atender às necessidades individuais dos alunos não só promovem um ambiente mais inclusivo, mas também contribuem para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças (MANTOAN, 2006, p. 63; VYGOTSKY, 1978, p. 92).

BENEFÍCIOS PSICOLÓGICOS E EMOCIONAIS DOS JOGOS ADAPTADOS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Os jogos adaptados têm um impacto significativo no desenvolvimento psicológico e emocional de crianças com necessidades educacionais especiais. Essas atividades, quando ajustadas às necessidades individuais dos alunos, não só facilitam o aprendizado, mas também contribuem para o fortalecimento da autoestima e da confiança, aspectos fundamentais para o bem-estar emocional das crianças.

O impacto psicológico dos jogos adaptados pode ser compreendido à luz da teoria do desenvolvimento emocional. Segundo Vygotsky (1978), o brincar permite que as crianças experimentem e compreendam suas emoções de forma segura e estruturada. Ao adaptar jogos para atender às necessidades específicas de cada criança, cria-se um ambiente onde elas podem explorar suas emoções e desenvolver habilidades de regulação emocional (VYGOTSKY, 1978, p. 92).

A pesquisa de Ginsburg (2007) destaca que as brincadeiras estruturadas, como os jogos adaptados, são essenciais para o desenvolvimento emocional saudável das crianças. Ao participar de atividades lúdicas que são ajustadas para atender às suas necessidades, as crianças podem sentir-se mais seguras e confiantes, o que contribui para um melhor estado emocional e psicológico (GINSBURG, 2007, p. 190).

Piaget (1962) também enfatiza que os jogos são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e da lógica. Para crianças com necessidades especiais, adaptar esses jogos pode promover um ambiente de aprendizado positivo, onde elas podem superar desafios e experimentar um senso de realização. Isso, por sua vez, fortalece a autoconfiança e o sentimento de competência (PIAGET, 1962, p. 136).

A adaptação dos jogos também pode desempenhar um papel crucial na redução do estresse e da ansiedade. Segundo a pesquisa de Silva et al. (2019), jogos adaptados proporcionam uma forma de escapismo saudável e

um espaço seguro para que as crianças lidem com emoções difíceis. Ao ajustar as atividades de acordo com as necessidades individuais, é possível criar um ambiente que minimiza a frustração e promove um sentimento de sucesso (SILVA et al., 2019, p. 107).

Além disso, o estudo de Souza e Lima (2018) revela que a participação em jogos adaptados pode melhorar a autoestima das crianças com necessidades especiais. O sentimento de inclusão e a oportunidade de realizar atividades com sucesso contribuem para uma autoimagem positiva e para o desenvolvimento da confiança em suas habilidades (SOUZA; LIMA, 2018, p. 114).

A pesquisa de Oliveira e Santos (2020) destaca a importância de um ambiente de aprendizagem que oferece suporte emocional. Jogos adaptados ajudam a criar um espaço onde as crianças se sentem valorizadas e compreendidas, o que é fundamental para a construção de uma base emocional sólida e para a redução de sentimentos de isolamento (OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 89).

A interação social promovida pelos jogos adaptados também é benéfica para o desenvolvimento emocional das crianças. Parten (1932) observa que brincar com outras crianças é uma forma de aprender a compartilhar e cooperar, habilidades essenciais para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis. Jogos adaptados podem facilitar essas interações, promovendo uma maior integração social e uma sensação de pertencimento (PARTEN, 1932, p. 250).

Segundo a pesquisa de Carvalho e Rodrigues (2020), a adaptação de jogos também pode ajudar a melhorar as habilidades de resolução de problemas e de tomada de decisões, que são fundamentais para o desenvolvimento emocional. Ao enfrentar e superar desafios em um ambiente lúdico ajustado, as crianças desenvolvem uma maior resiliência e confiança em sua capacidade de enfrentar situações difíceis (CARVALHO; RODRIGUES, 2020, p. 95).

A importância dos jogos adaptados para a saúde mental é reforçada pelo trabalho de Ferreira e Costa (2021). Eles afirmam que essas atividades oferecem um meio de expressão emocional e permitem que as crianças canalizem seus sentimentos de maneira construtiva. Isso é particularmente importante para crianças com dificuldades emocionais e comportamentais (FERREIRA; COSTA, 2021, p. 123).

Além dos benefícios psicológicos, a adaptação dos jogos também pode contribuir para a construção de habilidades sociais importantes. Segundo Santos et al. (2018), as crianças que participam de jogos adaptados têm mais oportunidades de praticar habilidades sociais, como a comunicação e a cooperação, o que é crucial para o desenvolvimento emocional e para a formação de relacionamentos positivos (SANTOS et al., 2018, p. 117).

A pesquisa de Mantoan (2006) indica que a adaptação dos jogos pode ajudar a reduzir sentimento de frustração e inadequação. Ao ajustar as atividades de acordo com as habilidades e necessidades individuais dos alunos, é possível proporcionar um ambiente onde eles possam experimentar sucesso e desenvolver uma autoimagem positiva (MANTOAN, 2006, p. 61).

O trabalho de Ribeiro e Almeida (2022) destaca que a inclusão de jogos adaptados no ambiente escolar pode promover uma maior aceitação e compreensão das diferenças. Isso contribui para um clima

escolar mais inclusivo e apoia o desenvolvimento emocional saudável dos alunos com necessidades especiais (RIBEIRO; ALMEIDA, 2022, p. 115).

Além disso, a pesquisa de Martins e Silva (2019) sugere que a adaptação dos jogos pode ter um impacto positivo na regulação emocional das crianças. Jogos que são ajustados para atender às necessidades específicas ajudam as crianças a desenvolverem estratégias de enfrentamento e habilidades de autorregulação, o que é crucial para a sua saúde mental (MARTINS; SILVA, 2019, p. 85).

A importância dos jogos adaptados para o desenvolvimento emocional também é evidenciada pelo trabalho de Pinto (2019). Ele observa que a oportunidade de participar de atividades ajustadas pode aumentar a sensação de pertencimento e a satisfação pessoal das crianças, contribuindo para uma maior felicidade e bem-estar geral (PINTO, 2019, p. 72).

O impacto positivo dos jogos adaptados na saúde mental das crianças é amplamente reconhecido. De acordo com o estudo de Costa e Souza (2020), essas atividades oferecem uma forma de expressão emocional e uma oportunidade para desenvolver habilidades de enfrentamento em um ambiente controlado e seguro (COSTA; SOUZA, 2020, p. 128).

A adaptação dos jogos também pode promover um maior engajamento e motivação. Segundo a pesquisa de Silva e Lima (2021), atividades lúdicas ajustadas ajudam a manter o interesse e a participação das crianças, o que contribui para um estado emocional mais positivo e para um maior entusiasmo em relação à aprendizagem (SILVA; LIMA, 2021, p. 110).

O desenvolvimento da autoeficácia é outro benefício significativo dos jogos adaptados. A pesquisa de Almeida e Santos (2016) indica que, ao enfrentar e superar desafios em jogos ajustados, as crianças desenvolvem uma maior crença em suas próprias habilidades, o que é essencial para o desenvolvimento emocional e para a construção de uma autoimagem positiva (ALMEIDA; SANTOS, 2016, p. 80).

Finalmente, os jogos adaptados podem contribuir para um melhor ajuste emocional e social das crianças com necessidades especiais. De acordo com a pesquisa de Souza e Santos (2019), essas atividades proporcionam um ambiente onde as crianças podem aprender a lidar com suas emoções e a interagir de forma positiva com os outros, promovendo um desenvolvimento emocional saudável e equilibrado (SOUZA; SANTOS, 2019, p. 119).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de jogos adaptados no ambiente escolar para crianças com necessidades educacionais especiais representa uma estratégia poderosa e multifacetada para promover o desenvolvimento integral desses alunos. A adaptação desses jogos é essencial para garantir que todos os alunos possam participar de maneira significativa e se beneficiar das atividades lúdicas, independentemente de suas habilidades ou desafios específicos.

Primeiramente, é importante reconhecer que a adaptação de jogos e brincadeiras não é uma tarefa simples e exige uma compreensão profunda das necessidades individuais de cada aluno. Isso envolve a modificação de regras, materiais e métodos de ensino para criar um ambiente acessível e inclusivo. Quando feitos corretamente, esses ajustes podem transformar atividades lúdicas em ferramentas eficazes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Os benefícios psicológicos e emocionais dos jogos adaptados são amplamente evidentes. Crianças com necessidades especiais, ao participarem de jogos ajustados às suas capacidades, experimentam um aumento significativo na autoestima e na confiança. O sucesso e a participação ativa em atividades lúdicas adaptadas permitem que essas crianças desenvolvam uma autoimagem positiva, crucial para seu bem-estar emocional e psicológico.

Além disso, os jogos adaptados promovem habilidades sociais importantes. Ao criar oportunidades para interação e cooperação, essas atividades ajudam as crianças a desenvolverem habilidades de comunicação, compartilhamento e resolução de conflitos. Tais habilidades são fundamentais para a construção de relacionamentos saudáveis e para a integração social dos alunos com necessidades especiais.

A regulação emocional também é beneficiada pelos jogos adaptados. Ao participar de atividades que são ajustadas para atender às suas necessidades, as crianças têm a chance de explorar e expressar suas emoções de forma segura e estruturada. Isso contribui para uma melhor gestão das emoções e para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento eficazes.

A adaptação de jogos não só facilita o desenvolvimento acadêmico, mas também oferece um espaço onde as crianças podem experimentar sucesso e realização. Isso é particularmente importante para aqueles que enfrentam desafios significativos, pois proporciona uma sensação de competência e de pertença que é essencial para a motivação e o engajamento.

É fundamental que a implementação de jogos adaptados seja feita de maneira colaborativa. A participação de educadores, pais e especialistas é crucial para garantir que as atividades atendam às necessidades específicas dos alunos e sejam implementadas de forma eficaz. A colaboração entre a escola e a família ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais coeso e inclusivo.

A formação contínua dos professores é outra componente vital na implementação de jogos adaptados. Educadores bem treinados estão mais preparados para identificar as necessidades dos alunos e aplicar as adaptações necessárias. Investir em formação profissional garante que os professores possam oferecer suporte adequado e criar um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo.

Além disso, o uso de tecnologias assistivas pode ser uma ferramenta valiosa na adaptação de jogos. Softwares e aplicativos educativos podem ser ajustados para atender às necessidades específicas dos alunos, oferecendo uma abordagem inovadora e personalizada que complementa as atividades lúdicas tradicionais.

O impacto positivo dos jogos adaptados na saúde mental das crianças é significativo. A adaptação das atividades não só reduz o estresse e a ansiedade, mas também promove um ambiente onde os alunos podem se sentir aceitos e valorizados. Esse ambiente seguro e de apoio é fundamental para o desenvolvimento emocional e psicológico das crianças.

Os jogos adaptados também oferecem um meio de expressão emocional, permitindo que as crianças canalizem seus sentimentos de maneira construtiva. Essa forma de expressão é importante para o desenvolvimento emocional saudável e pode ajudar as crianças a lidarem melhor com as dificuldades que enfrentam.

A inclusão de jogos adaptados no currículo escolar contribui para um ambiente mais inclusivo e equitativo. Ao oferecer oportunidades para todos os alunos participarem ativamente das atividades lúdicas, as escolas promovem um clima de respeito e aceitação, que é essencial para a formação de uma comunidade escolar positiva e colaborativa.

Além dos benefícios emocionais e sociais, a adaptação de jogos também pode ter um impacto positivo no desenvolvimento motor. Ajustes em atividades físicas e motoras ajudam a melhorar a coordenação, a força e a habilidade motora das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento físico e bem-estar geral.

Em resumo, a adaptação de jogos para crianças com necessidades educacionais especiais é uma prática essencial que oferece inúmeros benefícios. Desde o desenvolvimento psicológico e emocional até a promoção de habilidades sociais e motoras, essas atividades adaptadas desempenham um papel crucial no apoio ao crescimento e à inclusão dos alunos.

É importante que escolas e educadores continuem a explorar e implementar estratégias eficazes para adaptar jogos e brincadeiras, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de se beneficiar desses recursos. A criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acessível é fundamental para o sucesso e o bem-estar de todos os alunos.

Os desafios na implementação de jogos adaptados podem ser significativos, mas os benefícios para as crianças com necessidades especiais são inegáveis. Com o comprometimento contínuo e a colaboração entre educadores, pais e especialistas, é possível superar esses desafios e promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor e inclusivo para todos os alunos.

Portanto, a adaptação de jogos deve ser vista não apenas como uma necessidade, mas como uma oportunidade para enriquecer a experiência educacional de crianças com necessidades especiais. Com a abordagem certa, os jogos adaptados podem transformar a forma como essas crianças aprendem e interagem, contribuindo para um desenvolvimento mais equilibrado e bem-sucedido.

Um desafio significativo é a necessidade de recursos adequados e treinamento especializado para os professores. Sem o suporte apropriado, a adaptação de jogos pode se tornar uma tarefa difícil e ineficaz. Portanto, investimentos em capacitação docente e em materiais adaptativos são cruciais para garantir que os jogos e brincadeiras possam ser implementados de

maneira a beneficiar todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais.

A avaliação do impacto dos jogos adaptados deve ser realizada regularmente para medir seus efeitos no desenvolvimento dos alunos. Essa avaliação não deve se limitar apenas aos resultados acadêmicos, mas também considerar aspectos emocionais e sociais do desenvolvimento. Medir o sucesso das intervenções lúdicas ajuda a refinar as práticas e a assegurar que elas realmente atendem às expectativas e necessidades dos alunos.

Finalmente, a adaptação de jogos e brincadeiras deve ser vista como uma parte de uma abordagem educativa mais ampla. A inclusão efetiva não se resume apenas a adaptar atividades, mas a criar um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a participação de todos. Portanto, jogos adaptados são uma peça fundamental na construção de uma educação que respeita e valoriza a individualidade de cada aluno, promovendo uma aprendizagem rica e significativa para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; SANTOS, M. *Ambientes de Aprendizagem Inclusivos: Adaptações e Estratégias*. Editora Vozes, 2016.

CARVALHO, C.; RODRIGUES, T. *Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas*. Editora Penso, 2020.

COSTA, A.; SOUZA, R. *Inclusão e Adaptação: Jogos e Atividades para Crianças com Necessidades Educacionais Especiais*. Editora Artmed, 2020.

FERREIRA, L.; COSTA, J. Tecnologias Assistivas na Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 1, p. 117-130, 2021.

GINSBURG, K. R. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, v. 119, n. 1, p. 182-191, 2007.

LIMA, M.; ROCHA, R. Adaptação de Jogos para Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: Práticas e Métodos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, n. 3, p. 92-108, 2021.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é e como fazer*. Editora Cortez, 2006.

MARTINS, F. Educação Inclusiva e Jogos Adaptados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 1, p. 43-59, 2017.

MARTINS, R.; SILVA, A. Desenvolvimento Motor e Adaptação de Jogos: Um Estudo com Crianças com Deficiência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 33, n. 2, p. 78-89, 2019.

OLIVEIRA, L.; PEREIRA, T.; ALMEIDA, P. A Colaboração entre Escola e Família na Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação e Inclusão*, v. 15, n. 1, p. 75-92, 2020.

PARTEN, M. B. Social Play among Preschool Children. *Journal of abnormal and Social Psychology*, v. 27, n. 3, p. 243-269, 1932.

PIAGET, J. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Norton & Company, 1962.

SAINATO, D. M. et al. Play and Children with Special Needs: A Review of the Research. *Journal of Early Intervention*, v. 35, n. 3, p. 208-220, 2013.

VANN, A. The Role of Games in Enhancing Classroom Learning. *Educational Review*, v. 69, n. 3, p. 285-301, 2017.

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

WEHMEYER, M. L.; SCHALOCK, R. L. A New Era of Accountability and Assessment for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, v. 11, n. 4, p. 207-215, 2001.

WOOD, E. *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. Sage Publications, 2009.

INCLUSÃO DE MIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO DIVERSIDADE E RESPEITO NAS PRIMEIRAS FASES DA APRENDIZAGEM



MIGRANT INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PROMOTING DIVERSITY AND RESPECT IN THE EARLY STAGES OF LEARNING

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 aborda a importância de incluir a temática dos migrantes na educação infantil, visando promover o respeito e a valorização da diversidade cultural desde os primeiros anos escolares. A migração é um fenômeno global que impacta diretamente a formação das identidades e das relações sociais. Ao trazer a discussão sobre migrantes para a sala de aula, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica e inclusiva nas crianças, preparando-as para uma sociedade mais diversa e plural. O trabalho propõe práticas pedagógicas que incentivem o diálogo e a empatia, promovendo a integração e o respeito entre crianças de diferentes origens culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Migração; Educação Infantil; Diversidade Cultural.

ABSTRACT

This article discusses the importance of including the issue of migrants in early childhood education, with a view to promoting respect and appreciation of cultural diversity from the earliest school years onwards. Migration is a global phenomenon that directly impacts the formation of identities and social relationships. By bringing the discussion of migrants into the classroom, educators can contribute to

the development of a critical and inclusive vision in children, preparing them for a more diverse and plural society. The work proposes pedagogical practices that encourage dialogue and empathy, promoting integration and respect between children from different cultural backgrounds.

KEYWORDS: Migration; Early Childhood Education; Cultural Diversity.

INTRODUÇÃO

A migração é um fenômeno que tem moldado sociedades ao longo da história, trazendo consigo uma rica diversidade cultural que enriquece as comunidades. No contexto atual, em que as migrações internacionais têm se intensificado, é fundamental que a educação infantil inclua em seu currículo a abordagem sobre migrantes. Essa inclusão não é apenas uma resposta à realidade social, mas também uma oportunidade de fomentar valores como empatia, respeito e solidariedade entre as crianças.

Desde cedo, as crianças têm a capacidade de absorver e internalizar conceitos que serão essenciais para sua convivência em uma sociedade cada vez mais plural. Nesse sentido, discutir a diversidade cultural nas escolas não é apenas uma questão de justiça social, mas também de preparação para o futuro. Ao inserir temas como migração nas práticas pedagógicas, os educadores não só promovem o entendimento e a valorização das diferentes culturas, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A educação infantil, sendo o primeiro contato formal das crianças com o ambiente educativo, desempenha um papel crucial na formação de suas percepções e atitudes em relação à diversidade. Abordar a migração e os desafios enfrentados pelos migrantes pode ajudar a desmistificar preconceitos e estereótipos, construindo uma base sólida para a aceitação e o respeito às diferenças. Além disso, é uma forma de reconhecer e valorizar as experiências vividas por crianças migrantes, garantindo que se sintam acolhidas e representadas no ambiente escolar.

Neste contexto, o papel dos educadores é fundamental. Eles devem ser agentes de transformação, capazes de mediar o diálogo e promover uma pedagogia que valorize as diferentes culturas presentes na sala de aula. Para tanto, é necessário que sejam fornecidos recursos e formação contínua para que possam lidar com a complexidade e a riqueza que a diversidade cultural traz para o ambiente educativo. Assim, as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de migrantes devem ser cuidadosamente planejadas, considerando as especificidades de cada grupo cultural e as necessidades individuais das crianças.

A proposta deste artigo é discutir as estratégias e práticas pedagógicas que podem ser implementadas na educação infantil para abordar a temática dos migrantes, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize a diversidade cultural. Além disso, busca-se refletir sobre os desafios e as possibilidades que surgem ao tratar deste tema tão relevante e atual.

Com isso, espera-se contribuir para a construção de uma educação que, desde os primeiros anos de vida, seja capaz de preparar as crianças para viver em uma sociedade mais inclusiva e justa.

A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil desempenha um papel crucial na formação das percepções e valores das crianças em relação à diversidade cultural. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são expostas a diferentes culturas, línguas e tradições, o que contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Segundo Silva (2020, p. 34), “a diversidade cultural é um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação que respeite e valorize as diferenças, preparando as crianças para a convivência em uma sociedade plural.”

No contexto da migração, a inclusão de práticas pedagógicas que abordem a diversidade cultural é essencial para garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem, sintam-se acolhidas e valorizadas no ambiente escolar. De acordo com Almeida (2021, p. 22), “as crianças migrantes trazem consigo uma bagagem cultural rica que pode enriquecer o processo de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais global e inclusiva.”

A abordagem da temática dos migrantes na educação infantil deve ir além de um simples reconhecimento das diferenças culturais. É necessário que os educadores promovam atividades que incentivem o diálogo e a empatia entre as crianças, ajudando-as a compreender e respeitar as experiências e vivências de seus colegas migrantes. Conforme destaca Souza (2019, p. 45), “a empatia é um elemento chave na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e deve ser incentivada desde a infância, especialmente em contextos de diversidade cultural.”

Para que a inclusão de migrantes na educação infantil seja efetiva, é importante que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade cultural de forma sensível e informada. Isso inclui a necessidade de formação contínua para que possam adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada grupo cultural. Segundo Pereira (2020, p. 60), “a formação dos educadores é fundamental para que possam atuar como mediadores culturais, promovendo a integração e o respeito às diferenças no ambiente escolar.”

Além disso, é essencial que o currículo escolar reflita a diversidade cultural presente na sociedade, incorporando conteúdos que valorizem as diferentes culturas e histórias dos povos migrantes. De acordo com Rodrigues (2021, p. 78), “um currículo inclusivo deve reconhecer e valorizar as contribuições das diversas culturas para a construção da sociedade, promovendo uma educação que prepare as crianças para a convivência em um mundo globalizado.”

A integração da temática dos migrantes na educação infantil também deve considerar a realidade das crianças migrantes e suas famílias, que muitas vezes enfrentam desafios significativos ao se adaptarem a uma nova cultura e idioma. Segundo Costa (2019, p. 89), “as escolas têm um papel

fundamental na acolhida dessas famílias, oferecendo suporte e recursos que facilitem sua integração e adaptação ao novo contexto.”

Outro aspecto importante é a promoção de atividades que permitam às crianças migrantes compartilharem suas experiências e culturas com os colegas, enriquecendo o ambiente de aprendizagem e fortalecendo os laços de amizade e respeito entre as crianças. Conforme destaca Gonçalves (2020, p. 102), “a troca de experiências culturais é uma oportunidade valiosa para que as crianças desenvolvam uma compreensão mais profunda e respeitosa das diferenças, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais unida e solidária.”

Os projetos pedagógicos voltados para a inclusão de migrantes na educação infantil devem ser desenvolvidos de forma colaborativa, envolvendo não apenas os educadores, mas também as famílias e a comunidade. De acordo com Martins (2021, p. 115), “a participação das famílias e da comunidade no processo educativo é essencial para garantir que as práticas pedagógicas sejam relevantes e eficazes, refletindo as necessidades e expectativas de todos os envolvidos.”

A valorização da diversidade cultural na educação infantil também contribui para o desenvolvimento de uma identidade positiva nas crianças migrantes, ajudando-as a se sentirem parte integrante da comunidade escolar. Segundo Ferreira (2020, p. 128), “a construção de uma identidade positiva é fundamental para o bem-estar emocional e social das crianças migrantes, e a escola tem um papel crucial nesse processo.”

Por fim, é importante destacar que a inclusão de migrantes na educação infantil não se limita ao ambiente escolar, mas deve ser vista como parte de um esforço mais amplo para promover a equidade e a justiça social na sociedade. De acordo com Santos (2019, p. 141), “a educação é um instrumento poderoso para a transformação social, e a inclusão de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.”

Neste capítulo, abordamos a importância da diversidade cultural na educação infantil, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a inclusão de migrantes e valorizem suas culturas. A seguir, discutiremos as estratégias específicas que podem ser adotadas pelos educadores para promover a integração e o respeito às diferenças culturais no ambiente escolar

MÉTODOS PEDAGÓGICOS PARA ABORDAR A HISTÓRIA E A CULTURA DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão da história e da cultura dos povos originários no currículo da educação infantil é uma estratégia fundamental para promover o respeito e a valorização da diversidade cultural desde os primeiros anos de vida escolar. Segundo Candau (2018, p. 45), “a educação intercultural deve ser entendida como um processo contínuo que busca construir uma sociedade mais justa e igualitária, valorizando as diferentes culturas presentes em nosso território”. Dessa forma, a educação infantil pode atuar como um espaço privilegiado para iniciar essa construção.

A abordagem dos povos originários nas práticas pedagógicas não deve se limitar a datas comemorativas, mas sim ser integrada de forma contínua e significativa ao longo do ano letivo. De acordo com Fleuri (2019, p. 63), "é fundamental que as crianças aprendam sobre as contribuições dos povos indígenas para a formação da nossa sociedade, reconhecendo sua importância histórica e cultural". Isso implica um esforço consciente dos educadores para buscar materiais e recursos que contemplem essa diversidade.

Além disso, a formação dos educadores é essencial para que possam transmitir esses conhecimentos de maneira precisa e respeitosa. Como afirma Streck (2017, p. 88), "a formação continuada de professores deve incluir conteúdos sobre a história e a cultura dos povos indígenas, para que possam desempenhar seu papel de mediadores culturais com competência". Esse preparo é crucial para evitar a reprodução de estereótipos e preconceitos no ambiente escolar.

É importante que as atividades desenvolvidas em sala de aula sejam adaptadas à faixa etária das crianças, utilizando recursos lúdicos e interativos que despertem seu interesse e curiosidade. Segundo Ramos (2020, p. 72), "o uso de jogos, histórias e músicas tradicionais pode ser uma forma eficaz de introduzir as crianças ao universo cultural dos povos originários, tornando o aprendizado mais significativo". Essas atividades ajudam a criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo.

Outro ponto relevante é a participação das famílias e da comunidade no processo educativo. De acordo com Kaercher (2019, p. 120), "a inclusão das famílias indígenas na escola é fundamental para garantir que as práticas pedagógicas sejam culturalmente apropriadas e respeitem as tradições e valores dessas comunidades". A colaboração com as famílias permite uma troca de saberes que enriquece o processo educativo e fortalece os laços comunitários.

Além disso, é necessário que os conteúdos abordados em sala de aula sejam contextualizados, mostrando às crianças a relevância da cultura indígena em suas vidas cotidianas. Segundo Dussel (2018, p. 91), "a contextualização do ensino é essencial para que as crianças compreendam a importância das diferentes culturas na construção da sociedade em que vivem". Isso inclui a apresentação de exemplos concretos e próximos à realidade das crianças.

A escola também pode se beneficiar da parceria com lideranças e organizações indígenas, que podem contribuir com seu conhecimento e experiência. Como destaca Cunha (2020, p. 102), "as parcerias com lideranças indígenas permitem que a escola se aproxime das realidades vividas por essas comunidades, promovendo um ensino mais autêntico e conectado com a realidade". Essas parcerias são valiosas para enriquecer o conteúdo curricular e fortalecer a relação entre a escola e a comunidade indígena.

A valorização da língua indígena é outro aspecto crucial na promoção de uma educação intercultural. Segundo Baniwa (2018, p. 65), "a preservação e o ensino das línguas indígenas são fundamentais para a manutenção da identidade cultural dos povos originários e devem ser incentivados desde a infância". A inclusão de elementos linguísticos nas atividades pedagógicas pode contribuir para o reconhecimento da riqueza e diversidade das línguas indígenas.

Os projetos pedagógicos voltados para a cultura indígena também devem considerar as especificidades de cada povo, evitando generalizações que possam reduzir a diversidade cultural a uma única perspectiva. De acordo com Carneiro (2017, p. 50), "cada povo indígena tem sua própria história, cultura e tradição, e é importante que essas diferenças sejam respeitadas e valorizadas no ambiente escolar". Essa abordagem promove uma compreensão mais profunda e respeitosa das culturas indígenas.

Além disso, a implementação de atividades ao ar livre, que envolvam o contato direto com a natureza, pode ser uma forma eficaz de conectar as crianças com os valores e saberes indígenas. Segundo Kopenawa (2019, p. 78), "a relação dos povos indígenas com a natureza é um aspecto central de sua cultura e deve ser valorizada nas práticas pedagógicas". Essas atividades ajudam as crianças a desenvolverem uma consciência ecológica e a reconhecer a importância da preservação ambiental.

As histórias e mitos indígenas também podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para transmitir valores e ensinamentos. De acordo com Munduruku (2020, p. 112), "os mitos indígenas são ricos em simbolismo e podem ser uma forma envolvente de ensinar às crianças sobre a moralidade, a ética e a importância do respeito ao próximo". A narração dessas histórias pode ser uma maneira poderosa de aproximar as crianças da cultura indígena.

O reconhecimento do direito dos povos indígenas à autodeterminação e à preservação de sua cultura é um princípio que deve nortear as práticas pedagógicas. Como afirma Silva (2018, p. 139), "a escola tem o dever de respeitar e promover os direitos dos povos indígenas, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e suas culturas preservadas". Essa postura é fundamental para a construção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e democrática.

A inclusão da temática indígena no currículo também contribui para a formação de uma consciência crítica nas crianças, ajudando-as a compreender as injustiças históricas e a importância da luta pelos direitos dos povos originários. Segundo Ribeiro (2019, p. 67), "a educação é uma ferramenta poderosa para a transformação social, e a inclusão da história dos povos indígenas é essencial para a construção de uma sociedade mais justa". Essa abordagem ajuda a formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com a justiça social.

Por fim, é importante destacar que a valorização da cultura indígena na educação infantil não deve ser vista como uma ação isolada, mas como parte de um compromisso maior com a construção de uma sociedade que respeite e celebre a diversidade. De acordo com Santos (2020, p. 155), "a educação intercultural é uma necessidade em um mundo cada vez mais globalizado, e a inclusão da cultura indígena no currículo escolar é um passo fundamental nesse sentido". Essa visão reforça a importância de uma educação que seja capaz de acolher e valorizar todas as culturas.

O PAPEL DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES INDÍGENAS

A escola desempenha um papel crucial na valorização e preservação das identidades indígenas, especialmente na educação infantil, onde as primeiras percepções sobre diversidade cultural são formadas. Segundo Gomes (2018, p. 43), "a educação infantil é uma etapa decisiva para a construção de identidades, e o reconhecimento das culturas indígenas neste processo é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva". A inserção das culturas indígenas no currículo escolar ajuda a combater preconceitos e a promover o respeito pela diversidade.

A valorização das identidades indígenas na escola deve ir além de eventos esporádicos e ser incorporada de forma contínua e integrada ao dia a dia escolar. De acordo com Brandão (2017, p. 70), "a cultura indígena deve ser uma presença constante nas atividades escolares, para que as crianças possam internalizar a importância dessas culturas em suas vidas". Isso significa que o conteúdo deve ser abordado em diferentes disciplinas e contextos, reforçando sua relevância.

A inclusão das identidades indígenas no currículo é também uma forma de resistir à homogeneização cultural promovida por uma visão eurocêntrica da educação. Como aponta Carneiro (2019, p. 82), "a educação ocidental tende a invisibilizar as culturas não hegemônicas, e a valorização das culturas indígenas é uma forma de subverter essa lógica". Portanto, a escola tem a responsabilidade de criar espaços onde as vozes indígenas sejam ouvidas e respeitadas.

Além disso, é fundamental que a valorização das identidades indígenas na escola seja feita de maneira respeitosa e autêntica, evitando apropriações culturais. Segundo Krenak (2018, p. 96), "a apropriação cultural é uma forma de desrespeito que deve ser evitada, principalmente no ambiente escolar, onde as crianças estão em processo de formação de valores". Para isso, a escola deve buscar parcerias com comunidades indígenas para garantir que as representações culturais sejam fiéis e respeitadas.

A formação dos professores é uma peça-chave nesse processo. Educadores preparados são capazes de abordar as questões indígenas de forma mais sensível e informada. De acordo com Silva (2020, p. 107), "a formação continuada dos professores deve incluir temas relacionados às culturas indígenas, para que possam atuar de forma mais eficaz na valorização dessas identidades".

Essa preparação ajuda a evitar a reprodução de estereótipos e preconceitos no ambiente escolar.

A escola também pode desempenhar um papel importante na desconstrução de preconceitos e na promoção da igualdade, mostrando às crianças que as culturas indígenas têm o mesmo valor que qualquer outra. Segundo Araújo (2019, p. 121), "a educação para a igualdade é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa, e isso passa pelo reconhecimento das contribuições das culturas indígenas". Ao promover a igualdade, a escola ajuda a construir uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Um aspecto importante na valorização das identidades indígenas é o uso das línguas indígenas no ambiente escolar. De acordo com D'Angelis (2021, p. 75), "a preservação das línguas indígenas é fundamental para a manutenção das identidades culturais, e a escola deve ser um espaço onde essas línguas sejam valorizadas". O uso da língua indígena na escola reforça a importância cultural dessas comunidades e ajuda a preservar sua identidade.

A escola também pode contribuir para a preservação do patrimônio cultural indígena através de projetos que envolvam a comunidade. Segundo Oliveira (2018, p. 92), "os projetos escolares que envolvem a comunidade indígena são uma forma de fortalecer os laços culturais e preservar as tradições". Esses projetos permitem que as crianças aprendam diretamente com os membros da comunidade, tornando o aprendizado mais significativo e autêntico.

A integração das famílias indígenas nas atividades escolares é outro ponto crucial para a valorização das identidades indígenas. De acordo com Santos (2019, p. 134), "a participação das famílias nas atividades escolares é essencial para que as crianças indígenas se sintam valorizadas e para que suas culturas sejam respeitadas". A inclusão das famílias no ambiente escolar reforça a conexão entre a escola e a comunidade e promove um sentimento de pertencimento entre os alunos indígenas.

A criação de materiais didáticos que contemplem a diversidade cultural indígena é outra estratégia importante para a valorização das identidades indígenas na escola. Segundo Lima (2020, p. 66), "os materiais didáticos são ferramentas poderosas na construção do conhecimento, e sua adequação cultural é essencial para um ensino inclusivo". O desenvolvimento de livros, vídeos e outros recursos que representem as culturas indígenas de forma precisa e respeitosa é fundamental para essa valorização.

A escola também deve atuar na conscientização dos alunos sobre a importância do respeito às diferentes culturas, promovendo o diálogo e a empatia. Como afirma Pacheco (2018, p. 87), "o diálogo intercultural é uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, e a escola é o espaço ideal para promover esse diálogo". Incentivar o respeito mútuo e a empatia entre os alunos é essencial para a construção de um ambiente escolar saudável.

A valorização das identidades indígenas na escola também deve incluir o reconhecimento das lutas e resistências dessas comunidades ao longo da história. Segundo Freire (2019, p. 140), "a história de resistência dos povos indígenas é uma parte fundamental da nossa história e deve ser ensinada nas escolas para que as crianças compreendam a importância da luta pelos direitos". Esse reconhecimento é essencial para que as crianças entendam o contexto histórico e social em que vivem.

A escola deve atuar como um espaço de reflexão crítica, onde as crianças possam questionar e entender as injustiças sociais que afetam as comunidades indígenas. De acordo com Lima (2021, p. 58), "a reflexão crítica é um componente essencial da educação, e a escola deve estimular as crianças a questionarem as desigualdades e a lutarem por uma sociedade mais justa". Estimular o pensamento crítico desde cedo ajuda a formar cidadãos conscientes e engajados.

Por fim, é importante que a escola reconheça e valorize o papel dos povos indígenas na construção da sociedade brasileira, mostrando às crianças que essas culturas são parte integrante da nossa identidade nacional. Como afirma Baniwa (2020, p. 78), "o reconhecimento do papel dos povos indígenas na história do Brasil é fundamental para a construção de uma identidade nacional que

valorize a diversidade". Esse reconhecimento contribui para a formação de uma sociedade que respeite e celebre todas as culturas.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

A educação infantil desempenha um papel fundamental na formação da consciência sobre a diversidade cultural, sendo a fase em que as crianças começam a desenvolver suas percepções sobre o mundo ao seu redor. Como aponta Nogueira (2019, p. 45), "é na primeira infância que as bases para a compreensão e valorização da diversidade são estabelecidas, tornando-se essencial que a escola promova experiências que favoreçam esse reconhecimento". Nesse sentido, a escola deve ser um espaço onde a diversidade cultural seja celebrada e respeitada.

Promover a consciência sobre a diversidade cultural desde cedo ajuda a combater preconceitos e estereótipos que podem se formar nas crianças. Segundo Souza (2020, p. 61), "a educação infantil é um momento propício para a desconstrução de preconceitos, pois as crianças ainda estão em processo de formação de suas identidades e visões de mundo". Ao expor as crianças a diferentes culturas de maneira positiva, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A abordagem da diversidade cultural na educação infantil deve ser feita de maneira integrada, permeando todas as atividades escolares. De acordo com Lima (2018, p. 74), "a diversidade cultural não deve ser tratada como um tema isolado, mas como um componente intrínseco de todas as práticas pedagógicas". Isso significa que a valorização das diferentes culturas deve estar presente em todas as áreas do conhecimento, desde a literatura até as atividades lúdicas.

É importante que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, reconhecendo e respeitando as diferentes origens e histórias de vida dos alunos. Segundo Santos (2017, p. 83), "a formação dos educadores deve incluir o estudo da diversidade cultural, para que possam atuar de forma mais sensível e eficaz". A capacitação dos professores é essencial para que eles possam criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

O currículo escolar deve ser adaptado para refletir a diversidade cultural presente na sociedade, incluindo a história e as tradições de diferentes povos. Como observa Oliveira (2019, p. 92), "um currículo que valoriza a diversidade cultural contribui para a construção de identidades fortes e conscientes, permitindo que as crianças se vejam representadas nas histórias que aprendem". A inclusão de conteúdos que abordem diferentes culturas ajuda a combater a invisibilidade de grupos historicamente marginalizados.

Além disso, a escola deve promover atividades que envolvam as famílias na valorização da diversidade cultural, fortalecendo o vínculo entre o ambiente escolar e a comunidade. De acordo com Araújo (2020, p. 103), "a participação das famílias nas atividades escolares é crucial para a construção de uma educação que respeite e valorize as diferentes culturas". Quando as famílias são

incluídas no processo educativo, as crianças sentem que suas origens são valorizadas e respeitadas.

A utilização de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural é outra estratégia importante para a promoção da consciência sobre a diversidade na educação infantil. Segundo Lima (2021, p. 59), "os materiais didáticos devem ser cuidadosamente selecionados para incluir representações de diferentes culturas, evitando estereótipos e preconceitos". Esses materiais devem ser utilizados em todas as disciplinas, desde a leitura de livros até as atividades artísticas.

A inclusão de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural também contribui para o desenvolvimento da empatia nas crianças. Como afirma Freire (2018, p. 68), "a empatia é uma habilidade fundamental para a convivência em sociedade, e a escola tem o papel de estimular esse sentimento através do reconhecimento e respeito pelas diferenças". Ao aprenderem a valorizar a diversidade, as crianças desenvolvem a capacidade de se colocar no lugar do outro e de respeitar suas diferenças.

A escola deve ser um espaço onde todas as culturas sejam celebradas, promovendo o respeito e a valorização das diferentes tradições. De acordo com Santos (2020, p. 77), "a celebração da diversidade cultural na escola é uma forma de mostrar às crianças que todas as culturas têm valor e que a diferença é algo a ser respeitado". Essas celebrações podem incluir eventos, exposições e atividades que envolvam toda a comunidade escolar.

A formação de uma consciência crítica sobre a diversidade cultural também é um objetivo da educação infantil, preparando as crianças para questionar e desafiar as desigualdades sociais. Segundo Nogueira (2019, p. 46), "a educação infantil deve ir além da simples celebração da diversidade, promovendo uma reflexão crítica sobre as relações de poder que perpetuam a desigualdade". Esse processo ajuda as crianças a desenvolverem uma compreensão mais profunda das questões sociais e a se tornarem cidadãos conscientes e engajados.

A valorização da diversidade cultural na educação infantil também contribui para a construção de uma identidade nacional que reconheça e respeite todas as culturas presentes no país. Como observa Baniwa (2021, p. 88), "a identidade nacional deve ser construída com base na valorização da diversidade cultural, reconhecendo a contribuição de todos os povos para a formação da sociedade". Ao promover o respeito pelas diferentes culturas, a escola ajuda a construir uma sociedade mais coesa e justa.

O papel da escola na promoção da diversidade cultural também inclui a criação de espaços onde as crianças possam compartilhar suas próprias histórias e tradições. De acordo com Oliveira (2020, p. 94), "o compartilhamento de histórias é uma forma poderosa de fortalecer a identidade cultural das crianças, permitindo que elas se sintam valorizadas e respeitadas". Essas práticas ajudam as crianças a desenvolverem um senso de pertencimento e a fortalecer suas raízes culturais.

A escola também deve atuar como um espaço de resistência cultural, onde as tradições e culturas que enfrentam ameaça de extinção possam ser preservadas e valorizadas. Segundo Silva (2019, p. 109), "a escola tem o poder de atuar como um bastião de resistência cultural, promovendo a

preservação das culturas ameaçadas". Esse papel é especialmente importante em contextos onde as culturas minoritárias enfrentam pressões para se assimilarem à cultura dominante.

Por fim, é essencial que a valorização da diversidade cultural na educação infantil seja uma prática contínua, incorporada ao longo de toda a trajetória escolar das crianças. Como afirma Freire (2020, p. 71), "a promoção da diversidade cultural não pode ser uma ação pontual, mas deve fazer parte do cotidiano escolar, permeando todas as práticas educativas". Apenas através de um compromisso contínuo com a valorização da diversidade é possível construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado ao longo deste artigo enfatiza a importância de abordar a diversidade cultural na educação infantil, destacando a relevância de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito à pluralidade. A valorização das diferentes culturas, histórias e experiências de vida das crianças migrantes não deve ser vista apenas como uma prática educativa, mas como um compromisso ético e social que molda a maneira como as novas gerações percebem o mundo ao seu redor.

Incorporar a história e a cultura dos povos originários e dos migrantes no currículo da educação infantil vai além de uma simples inserção de conteúdo. Trata-se de construir uma educação que reconhece e celebra a diversidade como uma riqueza coletiva, essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Essa abordagem permite que os alunos cresçam com uma visão de mundo mais ampla, empática e solidária, reconhecendo o valor de cada cultura e o papel fundamental que ela desempenha na construção da sociedade.

Os desafios enfrentados pelas crianças migrantes e seus familiares, como o preconceito e a discriminação, são questões que precisam ser enfrentadas com seriedade e comprometimento por parte dos educadores e da comunidade escolar. Criar um ambiente de acolhimento e respeito é fundamental para que essas crianças se sintam seguras e valorizadas, o que é crucial para seu desenvolvimento emocional e acadêmico. As escolas precisam ser espaços onde todas as vozes sejam ouvidas e todas as histórias sejam contadas, permitindo que a educação infantil se torne um verdadeiro agente de transformação social.

Além disso, é imprescindível que os educadores recebam formação contínua sobre temas relacionados à diversidade cultural e à inclusão. Somente com uma preparação adequada, os professores poderão identificar as necessidades específicas de cada criança e desenvolver estratégias pedagógicas eficazes que promovam a equidade e o respeito às diferenças. A formação de educadores sensíveis e preparados para lidar com a diversidade é um passo essencial para a construção de uma educação que, de fato, inclua e valorize todos os alunos.

O papel das famílias também é fundamental nesse processo. A participação ativa dos pais e responsáveis na vida escolar das crianças, bem como a comunicação constante entre escola e

família, são elementos essenciais para o sucesso de qualquer prática pedagógica inclusiva. Quando as famílias se sentem envolvidas e apoiadas, o processo de aprendizagem das crianças se torna mais significativo e coerente, reforçando os valores de respeito e convivência harmoniosa.

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, possui um papel estratégico na formação dos futuros cidadãos. As experiências vivenciadas nessa fase têm um impacto duradouro na vida das crianças, influenciando sua percepção sobre si mesmas e sobre o mundo. Portanto, é crucial que essas experiências sejam positivas e inclusivas, contribuindo para a formação de indivíduos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, este artigo reafirma a importância de políticas públicas que apoiem e promovam a inclusão e a diversidade cultural na educação infantil. Investimentos em formação de professores, produção de materiais didáticos diversificados e a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre esses temas são essenciais para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite e valorize suas origens e identidades.

Acredita-se que, ao integrar a história dos povos originários e dos migrantes nas práticas pedagógicas, estamos não apenas enriquecendo o currículo escolar, mas também preparando as crianças para viver em um mundo plural e diverso, onde o respeito e a valorização das diferenças são fundamentais. A construção de uma sociedade mais inclusiva e justa começa na sala de aula, e a educação infantil é o alicerce dessa transformação.

Dessa forma, cabe aos educadores, às famílias e à sociedade como um todo unir esforços para garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem, tenham a oportunidade de aprender e crescer em um ambiente que respeite e celebre a diversidade, construindo, assim, um futuro mais equitativo para todos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ana.** *Educação e Diversidade Cultural: Caminhos para uma Sociedade Inclusiva*. São Paulo: Ed. Sociocultural, 2020.
- BANIWA, Anderson.** *Identidade e Diversidade Cultural na Formação da Sociedade Brasileira*. Manaus: Ed. Amazônica, 2021.
- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- LIMA, Maria Aparecida.** *Diversidade Cultural e Educação Infantil: Desafios e Perspectivas*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2018.
- LIMA, Maria Aparecida.** *Materiais Didáticos e a Diversidade Cultural na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2021.
- NOGUEIRA, Sandra.** *Diversidade Cultural na Primeira Infância: Práticas Pedagógicas para a Inclusão*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2019.

OLIVEIRA, Roberto. *Currículo e Diversidade Cultural: Propostas para a Educação Básica*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2019.

OLIVEIRA, Roberto. *Educação Infantil e Cultura: Reflexões sobre Práticas Educativas Inclusivas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2020.

SANTOS, Tereza Cristina. *Formação de Educadores e a Diversidade Cultural*. Campinas: Ed. Papirus, 2017.

SANTOS, Tereza Cristina. *Celebrando a Diversidade na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas Inclusivas*. Campinas: Ed. Papirus, 2020.

SILVA, Josiane. *A Escola como Espaço de Resistência Cultural*. Recife: Ed. Massangana, 2019.

SOUZA, Adriana. *Desconstruindo Preconceitos na Educação Infantil*. Salvador: Ed. EDUFBA, 2020.

FREIRE, Paulo. *Caminhos para a Inclusão: Práticas de Respeito à Diversidade Cultural na Educação Infantil*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

Disponível em: <https://www.sociocultural.org.br/publicacoes/educacao-e-diversidade-cultural>. Acesso 03 set. 2024.

Disponível em: <https://www.educacaoinfantil.org.br/conteudo/diversidade-cultural-e-educacao-infantil>. Acesso 03 set. 2024.

DIDÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELUCIDANDO AS NECESSIDADES DE NOVOS TEMPOS PARA A CULTURA E APRENDIZAGEM



PEDAGOGICAL DIDACTICS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ELUCIDATING THE NEEDS OF NEW TIMES FOR CULTURE AND LEARNING

ÉRICA MARIA RENNÓ VILLELA DARIO

Graduação pela faculdade FMU, Centro Universitário das faculdades Metropolitanas Unidas, 2004; Pós- Graduação em Educação Matemática pela faculdade PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013; Mestrado em Educação Matemática pela faculdade PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017; Email: ericadario@hotmail.com

RESUMO

Esse estudo teve como foco principal, analisar a Educação Infantil e sua prática pedagógica. Tendo por objetivo compreender a Educação Infantil como um ambiente socioeducativo que assegura a socialização, inserção, interação e aprendizagem das crianças de entendendo que elas possuem suas especificidades e não deve ser entendida apenas como etapa prévia e preparatória para o Ensino Fundamental ou como um estágio em que à criança deve ser assistida para possibilitar à entrada ou permanência dos pais no mercado de trabalho. Desenvolvido numa pesquisa bibliográfica de alguns dos principais teóricos da nossa educação, seguida das principais leis que regem a educação infantil de nosso país, a fim de garantir um amplo campo de conhecimento aos nossos professores e consequentemente a uma aprendizagem de qualidade para nossas crianças. Considerando a Didática como uma área de trabalho da Pedagogia, este artigo se focaliza na

realização de uma revisão bibliográfica acerca do papel da Didática no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras Chaves: Arte Urbana; Pichação; Pixação; Grafite; Graffiti; Sociedade;

ABSTRACT

The main focus of this study was to analyze Early Childhood Education and its pedagogical practice. The objective was to understand Early Childhood Education as a socio-educational environment that ensures the socialization, insertion, interaction and learning of children, understanding that they have their own specificities and should not be understood only as a previous and preparatory stage for Primary School or as a stage in which the child must be assisted to enable the parents to enter or remain in the job market. It is based on a bibliographical survey of some of the main educational theorists, followed by the main laws governing early childhood education in our country, in order to guarantee a broad field of knowledge for our teachers and, consequently, quality learning for our children. Considering Didactics as an area of Pedagogy, this article focuses on a bibliographical review of the role of Didactics in the teaching and learning process.

Keywords: Urban Art; Graffiti; Graffiti; Society;

INTRODUÇÃO

No presente artigo elucida acerca de contribuições da Didática para uma atuação pedagógica intencional de professores dedicados à educação infantil. Nesse sentido, inicialmente, afirmamos serem essenciais as reflexões que visam à busca de fundamentos focados na mobilização dos futuros docentes para a ação-reflexão-ação acerca dos fenômenos educativos, objetivando o desvelamento, com rigor e objetividade, de suas múltiplas determinações no âmbito das relações capitalistas.

No curso de Pedagogia, questiona-se sobre o papel docente na formação humana e o lugar da Didática como disciplina capaz de contribuir para discussões referentes a uma educação infantil potencialmente humanizadora: capaz de promover revoluções na formação e no desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas, constituídas no seio das relações sociais, cultural e historicamente situadas. São exemplos dessas capacidades: formas superiores de pensamento, atenção, memória e percepção, emoções, linguagem, prazer estético, raciocínio matemático, função simbólica da consciência, dentre outras.

Para a tessitura das reflexões pretendidas, consideramos necessário abordar o papel da didática na formação docente e, especificamente, como disciplina capaz de contribuir para discussões referentes a uma educação infantil potencialmente humanizadora, à luz das relações teoria e prática,

considerando à nossa crença quanto às possibilidades de buscarmos, nas possíveis contradições dessas relações, a superação das exigências impostas pelo capitalismo ao Sistema Educacional. (ARAUJO, 2000. 131 f.)

A didática é mais do que um termo utilizado para representar a dicotomia entre o bom e o mal professor ou para designar os materiais utilizados no ambiente escolar. Trata-se de uma ciência reguladora do ensino, também compreendida como a arte de ensinar. “A [...] didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o ‘o que’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar” (LIBÂNEO, 1992, p.28)

Ainda, para as reflexões pretendidas, consideramos que apenas à medida que o professor se constitui como mediador intencionalmente voltado para a criação de condições e situações favoráveis de aprendizagem e de desenvolvimento das qualidades originalmente humanas, será possível constituir um bom ensino aos professores e professoras feitas nesse texto, seja de modo específico ou não, serão feitas utilizando-se o substantivo masculino “professor” e o genérico masculino “professores”. ensino, preconizado por Vygotsky (1988).

Um bom ensino que se antecipe e faça avançar o desenvolvimento da pessoa, a partir de experiências educativas capazes de situar ativamente o sujeito que aprende e também aquele que ensina.

Atualmente a definição de didática ganhou uma visão mais ampla, a qual deve ser compreendida como um campo de estudo que defende as questões que envolvem os processos de ensino. Nessa concepção a didática pode ser definida como um ramo da ciência pedagógica voltada para a formação do aluno em função de finalidades educativas e que tem como objeto de estudo os processos de ensino e aprendizagem e as relações que se estabelecem entre o ato de ensinar e aprender.

Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia-a-dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos “lá fora”, este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência (MASETTO, 1997, p. 37).

PROBLEMA

A problemática se inicia com a reflexão de que o processo educacional sempre foi alvo de constantes discussões e apontamentos que motivaram sua evolução em vários aspectos, principalmente no que tange a condução de metodologias de ensino por nossos educadores e a valorização do contexto escolar formador para nossos alunos. No entanto, onde informações e descobertas acontecem em frações de segundo, o processo de desenvolvimento da escola entra na pauta como um dos mais

importantes aspectos a serem discutidos neste processo, pois é nela que são promovidas as mais importantes formulações teóricas sobre o desenvolvimento cultural e social de todas as nações, dessa forma, a pesquisa educacional acaba tomando um lugar central na busca de perspectivas que possibilitem uma nova prática educacional, envolvendo principalmente os agentes que conduzem o ambiente escolar, transformando o ensino em parte integrante ou principal na motivação dessas transformações.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo é elucidar no decorrer do trabalho o uso da literatura infantil em sala de aula como prática didática produtora de aprendizagem significativa. Como o profissional da Educação reflete sobre a aula, mais especificamente, como ela vem sendo preparada e planejada para oferecer um ensino de qualidade e garantir um aprendizado efetivo, bem como suas dificuldades.

JUSTIFICATIVA

As relevantes modificações sofridas por nossa sociedade no decorrer do tempo, dentre elas o desenvolvimento tecnológico e o aprimoramento de novas maneiras de pensamento sobre o saber e sobre o processo pedagógico, têm refletido principalmente nas ações dos alunos no contexto escolar, o que tem se tornado ponto de dificuldade e insegurança entre professores e agentes escolares resultando em forma de comprometimento do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessário à busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde o agente escolar passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem com seu aluno, sem com isso ser colocado como mero expectador dos avanços estruturais de nossa sociedade, mas um instrumento de enfoque motivador desse processo.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se literaturas publicadas em revistas pedagógicas, tendo a metodologia desenvolvida com base em livros referentes ao assunto e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

Segundo Manzo (1971 apud LAKATOS 1991), a pesquisa bibliográfica oferece meios para definir e resolver, não somente problemas já conhecidos, permitindo a exploração de diferentes áreas e possibilitando ao cientista uma análise paralela das informações obtidas, com outro enfoque e abordagem.

FUNDAMENTAÇÃO

A partir de perspectivas filosófica, histórica e sociológica muito se tem contribuído para o campo de estudos e práticas nos diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior.

Esse plano de discussões tem como pano de fundo a prática docente concreta com vistas à transformação e à busca de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Daí a opção metodológica firmada nas dimensões de uma mesma unidade, a saber: o materialismo histórico como conduta, método e práxis. Fundamentado no método dialético, o materialismo histórico, com bases definidas por Marx e Engels, exige busca pela apreensão radical (da raiz) de dado fenômeno em sua essência, além do que é imediatamente perceptível, em um esforço de desvelamento das leis que produziram esse fenômeno.

O planejamento e a organização do trabalho pedagógico têm como plano de fundo questões epistemológicas, políticas e praxiológicas; desse modo, a maneira como o trabalho pedagógico é organizado tem relação com a concepção de crianças, infâncias, currículo, formação de professores, desenvolvimento, aprendizagem, Educação Infantil e Pedagogia da Infância.

A concepção de crianças no movimento da Sociologia da Infância em Sarmiento (2007), ao enfatizar que a infância não é a idade da não fala, da não razão, do não trabalho. “A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional” (Sarmiento, 2007, p. 37) e as crianças são seres ativos, produtores de cultura.

Corroborando essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, de 2009) reafirmam 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, p. 12).

Pensar sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil implica também em resgatar a noção de currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009, p. 12).

Nessa perspectiva, as DCNEI (2009) se destacam e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reitera que as brincadeiras e as interações são eixos estruturantes e norteadores da prática pedagógica com vistas à garantia de experiências individuais e coletivas que favoreçam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças.

Através da rotina na Educação Infantil, os profissionais professores organizam os diversos ‘momentos’ da jornada de trabalho pedagógico. Nela se apresentam atividades permanentes que fazem parte do cotidiano e atividades eventuais, ou seja, as que aparecem na rotina, mas não necessariamente se repetem ao longo do ano, no cotidiano da Educação Infantil. A rotina comporta

atividades planejadas por meio de diferentes modalidades organizativas: projetos didáticos, atividades permanentes e sequências didáticas.

As sequências didáticas são situações didáticas organizadas e articuladas, situadas no planejamento do professor e desenvolvidas em momentos previstos na rotina. Elas estão atreladas ao Projeto Político Pedagógico da Instituição e são desenvolvidas paralelamente a outras propostas, como os projetos pedagógicos e as atividades permanentes.

A sequência deve favorecer “o maior grau de significância das aprendizagens” (Zabala, 1998, p. 63) e apresentar atenção à diversidade. Para Zabala (1998), a sequência deve ser constituída por atividades que partem da problematização da realidade e devem permitir a determinação dos conhecimentos prévios das crianças em relação ao novo conhecimento.

Deve adequar-se ao nível de desenvolvimento da criança, permitindo a criação de zonas de desenvolvimento proximal e provocar o conflito cognitivo e favorecer a atividade mental de estabelecer relações entre o conhecimento prévio e as novas aprendizagens. Portanto, a proposição de temas envolve a escuta ativa, a observação atenta para as interações, interesses, necessidades, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Corroborando e ampliando tais reflexões, Oliveira (2013, p. 39) define sequência didática como “um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem”.

Face à especificidade da Educação Infantil, tendo em vista a diversidade de interesses das crianças e a natureza do desenvolvimento e da aprendizagem na primeira infância, a sequência didática dessa etapa da Educação deve estar atrelada ao projeto político-pedagógico da instituição e subsidiada, intencionalmente, pelos pressupostos que embasam a prática do professor.

A organização das atividades da sequência deve atender aos interesses, necessidades e peculiaridades dos grupos, em consonância com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e primar pelas experiências (inter)campos atentos à garantia das diversas formas de expressão e comunicação das crianças.

A proposta deve ser significativa e funcional, ou seja, apresentar intencionalidade educativa e ser exequível, promovendo atividades motivadoras, favoráveis à aprendizagem. As atividades precisam favorecer o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, favorecendo um conceito positivo sobre si e contribuir para o permanente movimento de aprender a aprender.

Durante esta experiência de conhecimento a criança está em movimento de observação, questionamentos, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações do seu meio.

São por meio dessas aprendizagens, que desencadeiam um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo, também estão diante da necessidade de praticar as práticas pedagógicas. Tanto na fase creche como na fase pré-escola, o professor estará promovendo o pleno desenvolvimento da

criança e as competências destinadas de acordo com as propostas apresentadas para a Educação Infantil.

Muitas instituições ainda trabalham à luz da filosofia assistencialista, desconsiderando sua natureza pedagógica e a relevância de se pensar que ao cuidar se educa. Assim sendo, na Educação Infantil, que atende crianças com idade entre zero e cinco anos, o cuidado se torna indispensável e, segundo Gonçalves, Catrib, Vieira e Vieira (2008).

[...] acrescenta-se que, no cuidado, se exerce uma prática educativa e, com base nesse enfoque, é pertinente considerar todas as áreas que envolvem práticas do cuidado infantil para que sejam integradas ao objetivo educativo. Muitas vezes, quando não conseguimos trabalhar cuidado e educação de forma integrada, acabamos reduzindo e negligenciando as áreas de cuidado como secundárias, na estrutura educacional (p. 5)

Diferente da escola, em instituições infantis, o interesse não é o de escolarizar, mas manter relações educativas travadas em um espaço coletivo, que tem como sujeito a criança de zero a cinco anos. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), instituições dedicadas à primeira infância podem ser entendidas.

Como um meio de inclusão, para crianças e adultos, na sociedade civil; criando oportunidades para o exercício da democracia e da liberdade, através da aprendizagem, do diálogo e do pensamento crítico; oferecendo formas abrangentes e flexíveis de apoio social para os pais, tanto dentro quanto fora do mercado de trabalho; proporcionando um mecanismo de redistribuição de recursos para as crianças como um grupo social (p. 110).

Dessa forma, tomo como base a concepção de Educação Infantil como um espaço educativo, social, cultural, histórico, democrático e coletivo, que pretende a formação integral da criança, ao respeitar e considerar os tempos de infância desta, percebendo-a em suas particularidades e considerando suas diferenças.

Vale frizar que ao contrário do que uma parcela da sociedade acredita, as crianças são sujeitos pensantes, atuantes e modificadores nos contextos sociais, culturais e históricos. Desde que nasce, o indivíduo carrega consigo o papel de cidadão de direitos, como um ser único, singular, competente e produtor de cultura.

Para Kramer (2009):

“As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto” (p. 2).

Neste contexto, sabe-se que a interação, a troca de experiências, o estímulo, a apropriação dos diversos conhecimentos na Educação Infantil, são fundamentais para garantir à criança o seu desenvolvimento e consequente formação integral como ser humano.

Conforme Maria Barbosa e Maria Horn (2001), é necessário que haja uma sequência de atividades diárias que sejam pensadas a partir da realidade da turma e da necessidade de cada aluno. Neste momento, é essencial que haja a sensibilidade do Educador para entender a criança como sujeito ativo, reconhecendo as suas singularidades, considerando não somente o contexto sociocultural deste aluno como também o da instituição.

“Para dispor de tais atividades no tempo é fundamental organizá-las dentro tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene, e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil.” (BARBOSA, HORN, 2001, p. 68).

Esta organização do tempo que se repete diariamente deve ser construída a partir deste conjunto de atividades que possibilitam, entre outras competências, a iniciativa, a segurança, a confiança etc. Para proporcionar estas atividades é necessário, sobretudo, fazer um planejamento pensando nos momentos mais adequados e no local em que serão realizadas.

Sabendo que tudo no ambiente escolar exerce influências na educação da criança, sejam as cores, a arrumação da sala de aula, o refeitório, os banheiros, o espaço externo, pensamos que a organização dos espaços na Educação Infantil é essencial, pois desenvolve potencialidades e propõe novas habilidades cognitivas, motoras e afetivas. Deste modo, as aprendizagens que acontecem dentro dos espaços disponíveis e ou acessíveis à criança são fundamentais na construção da autonomia, tendo a criança como umas das construtoras de seu conhecimento.

Buscando uma perspectiva de sucesso para a aprendizagem, é preciso que a organização deste espaço seja pensada como um ambiente acolhedor e prazeroso para a criança, ou seja, um lugar onde as crianças possam brincar e criar suas brincadeiras sentindo-se estimuladas e autônomas. O espaço criado para a criança deverá estar organizado de acordo com a sua faixa etária, isto é, propondo desafios que a farão avançar no desenvolvimento de suas habilidades.

Sabe-se que a organização dos espaços na educação infantil é essencial, pois ajuda a desenvolver habilidades e potencialidades dos alunos. Assim, os espaços da sala de aula também devem ser pensados e planejados para a acolhida das crianças e sua interação com o grupo de colegas, objetos da sala de aula e profissionais da escola. Vieira (2009, p.16) considera que:

A escola deve ser um espaço socialmente organizado para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, deve tornar possível inúmeras mediações, qualitativamente diferentes. A escola de educação infantil e seus diferentes espaços físicos internos e externos compõem parte significativa do processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas.

Partido deste pressuposto, entende-se que para que esses objetivos sejam alcançados é necessário que a organização das atividades no tempo e no espaço assegure para além do reconhecimento das especificidades etárias ou da utilização ampla dos espaços externos ou internos, o direito a ser criança, e ao reconhecimento da importância da sua participação ativa neste processo.

Assim, é preciso repensar sobre esse espaço e suas proposições, reconhecendo as instituições de Educação Infantil como um ambiente heterogêneo, plural, rico em aprendizagens, brincadeiras, fantasias e sonhos. Dessa forma, torna-se imprescindível que os espaços sejam planejados e pensados em prol do desenvolvimento de cada criança.

Assim, para a efetivação das ações pedagógicas, o ambiente escolar precisa oferecer condições possíveis, com um grupo docente que acredita na construção do conhecimento por meio do cuidar e educar levando em consideração a lei que estabelece os parâmetros norteadores para as instituições de educação infantil.

Nas palavras de Freire (2009, p.41), “Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana”. Para que os sonhos se tornem possíveis, é preciso trabalhar e educar na esperança, esperança ativa que pode construir alicerces para alcançar os sonhos de uma educação de qualidade.

Dessa forma, o diálogo, presente em situações de aprendizagem, com os educandos, permite que a curiosidade espontânea da criança, uma característica antropológica do ser humano, manifestasse pelo comportamento de busca, de descoberta, se transforme em curiosidade, desperte a intenção de conhecer o novo. Paulo Freire (2008, p.87), em *Pedagogia da autonomia*, nos diz que: “(...) Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando(...)”. Quando a criança começa, por exemplo, a querer entender como se conserta algo, a querer saber os “comos” e os “porquês” das coisas, mostra indícios do surgimento da curiosidade epistemológica.

Assim, torna-se fundamental a continuidade da construção da educação infantil, tanto no papel, como na prática pedagógica, além do suporte complementar à educação recebida pela família. Quando a criança em casa não possui acesso a uma aprendizagem “adequada”, conseqüentemente a mesma irá construir a sua própria ideia a partir das possibilidades que lhe é disponível. Dessa forma à escola tem o desafio de assumir um papel importante, proporcionando um espaço onde a criança se desenvolva, sinta-se acolhida pelo apoio e inúmeros estímulos indispensáveis a cada fase da vida. Conforme o pensamento de Hermida (2007, p. 227) destaca que:

[...] a educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não

podendo deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio.

No entanto, é dever da escola e dos profissionais que a constituem contribuir para o desenvolvimento e o aprimoramento da construção do ser humano. Considerar a criança como um sujeito indica ter uma preocupação em considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la, pois na prática pedagógica segundo atores da educação infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis.

O desenvolvimento humano da autonomia dos alunos não é somente papel do professor, mas sim do vínculo constituído entre o relacionamento professor-aluno, no sentido de criar condições para o educando pensar, argumentar, expor suas ideias e não apenas repetir o que é falado pelo professor. Nesse sentido a relação professor e aluno deve ser baseada em afetividade e sinceridade, assim destaca as palavras de Antunes (1996, p.56):

“Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho.”

Portanto a necessidade da aprendizagem, consiste em algo essencial em qualquer pessoa desde o nascimento, não importando o alcance da capacidade ou o problema que manifesta. Deste modo a criança precisa ser motivada desde os primeiros dias de vida, no contexto social, familiar e posteriormente escolar que compõem o ambiente onde aprende, divide, socializa uma vez que estabelece seu saber cotidiano ao observar os pequenos acontecimentos com pessoas com quem convive diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo apresentado, analisando toda a caminhada histórica pela educação, o ensino infantil tornou-se importante e essencial para a educação, garantindo assim seu espaço em torno de uma sociedade crítica, que antes julgava as crianças e o espaço onde se encontravam como centro de assistencialismo, hoje são reconhecidas como instituições de acordo com as leis estabelecidas como parte da educação básica, um importante avanço para a educação mundial.

A infância é considerada a primeira etapa da vida de um indivíduo que assim que nasce, está no meio familiar, social, sendo esta fase destacada pela sua essência, iniciando suas descobertas por meio da observação, dos sinais, gestos, dos movimentos sonoros, manuseio de pequenos objetos, até atingir o nível do brincar, desenvolvendo assim sua formação infantil de forma integral.

Em relação a dimensão pedagógica na qual a educação infantil está inserida, podemos destacar que a mesma é o alicerce, sendo primordial para a aprendizagem das crianças, desde aquelas bem

pequenas. É nesse meio que ocorre a socialização, o desenvolvimento das mais variadas habilidades, melhorando o desempenho escolar no futuro, promovendo ações éticas, de cidadania, por meio do lúdico em torno de laços afetivos, propiciando à criança resultados efetivos para toda a sua vida.

Assim, nota-se que a criança precisa e necessita ser trabalhada, estimulada para entrar na fase adulta lentamente, sendo introduzida socialmente, para adquirir conhecimento, desenvolvendo sua linguagem, por meio do brincar e da interação com as outras crianças. Sabemos que é dever dos pais orientarem seus filhos, mas na maioria das vezes o professor tem o papel de cuidar e educar ao mesmo tempo.

Hoje, a educação infantil não pode ser mais vista como um lugar onde são somente realizados os cuidados básicos de higiene e alimentação e sim, onde educar e cuidar estejam engajados e mais ainda, onde relações afetivas sejam criadas. Dessa forma, a educação infantil prioriza e preserva a importância a educação de base, de modo que a legislação deve tratar a educação infantil como uma prioridade na educação de um país.

Portanto, após uma reflexão acerca dos objetivos propostos nesta pesquisa, observa-se que a educação das crianças deve ser vista pela sociedade com novos olhos, conquistando um maior espaço, e, por fim, necessitam de melhorias na formação dos professores, embora a um ritmo lento, muitas mudanças têm tomado lugar.

O professor deve assumir suas funções buscando todas as oportunidades de intervenção junto às crianças, agindo como cidadãos formando cidadãos, isto é, levar em consideração sua ação no cotidiano escolar com a criança, seus interesses e necessidades, sua construção de conceitos e inter-relações sociais, a linguagem e o raciocínio, a busca da espiritualidade e do sentido para sua existência e o sentimento de ser amada e acolhida.

Para obter bons resultados, principalmente, o professor deve rever suas concepções de infância, buscando fundamentos que sustentem a sua prática cotidiana pedagógica no ato de cuidar e educar na educação infantil, garantindo autonomia a todos nas diferentes situações.

O fazer pedagógico na educação infantil é complexo, o mesmo diante de tantos desafios na educação infantil deve assumir ainda, uma posição investigativa em suas ações pedagógicas no dia a dia. Por isso, o papel do professor é fundamental no andamento das atividades na educação infantil, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento.

Enfim, das discussões realizadas, foi possível evidenciar aspectos importantes para a didática voltada para a formação de professores e, sobretudo, para a educação infantil, dos quais todo pesquisador não pode eximir-se: a necessidade da análise privilegiando os saberes das práticas e o cuidado com seus processos de análise e interpretação e suas articulações, como o objetivo de identificar e situar temas de pesquisas que importam à educação, buscando entender em profundidade os saberes e os fazeres produzidos no cotidiano escolar.

Enfim, das discussões realizadas, foi possível evidenciar aspectos importantes para a didática voltada para a formação de professores e, sobretudo, para a educação infantil, dos quais todo pesquisador não pode eximir-se: a necessidade da análise privilegiando os saberes das práticas e o cuidado com seus processos de análise e interpretação e suas articulações, como o objetivo de identificar e situar temas de pesquisas que importam à educação, buscando entender em profundidade os saberes e os fazeres produzidos no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- BARROCO, S. M. S. L. S. Vygotsky e os novos fundamentos para a educação de pessoas com e sem deficiência. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: EDUEM, 2008. p. 91-111.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.
- CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico-cultural**. Maringá: EDUEM, 2008. p. 75- 89.
- CUNHA, M. I. da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n. 1/2, 1997. Disponível em: . Acesso em: 17 jan. 2010.
- FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. (Org.). **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.
- FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-90.
- Fazenda, I. C. A. (2012). **Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção**. Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade. ISSN 2179-0094., 0(2), 34-42.
- LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2005.
- MELLO, A. S., Zandomínegue, B., Vieira, A., Silva, A., Assis, L., Barbosa, R., & Martins, R. (2015). **Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos**. Motrivivência, 27 (45), 28-43.
- SANTOS, M. S. (2010). **A Interdisciplinaridade na Educação Infantil** (Monografia, Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena).

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR, NA FASE PRÉ-ESCOLAR: ASPECTOS PSICOSSOCIAIS

THE IMPORTANCE OF PLAY IN THE PRE-SCHOOL PHASE: PSYCHOSOCIAL ASPECTS



FLÁVIA APARECIDA JANUÁRIO GARCIA

Graduada em Pedagogia, pela União Bandeirante de Ensino, em Psicologia e pós-graduação em Pedagogia Empresarial pelas Faculdades Metropolitanas Unidas Educacionais.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo, compreender a importância do brincar para o desenvolvimento psicossocial da criança em idade pré-escolar, tanto no âmbito escolar, quanto no ambiente familiar, demonstrando a importância que a brincadeira tem no desenvolvimento da criança e de que forma o brincar pode influenciar o desenvolvimento psicossocial. A metodologia utilizada será ensaio teórico, para a defesa da hipótese criada, utilizamos alguns autores como Vygotsky (1984), Winnicott (1975), Papalia (2006), Berger (2003), Verissimo (2002), Goulart (2008), Ariès (1981). Por meio das atividades lúdicas, a criança pode externalizar o seu mundo interior, suas frustrações, angústias e medo. Para que esse estudo fosse desenvolvido satisfatoriamente foi considerada a seguinte questão: de que forma o brincar influencia o desenvolvimento psicossocial. Dessa forma a pesquisa fará uma verificação de modo geral sobre a importância desta atividade que é o brincar na fase pré-escolar e o porquê a criança precisa que essa interação com o meio ocorra de forma agradável, para integrá-la no prazer de aprender brincando. Concluiu-se que a brincadeira é crucial para o desenvolvimento infantil, pois pode modificar e produzir novos significados, ou seja, potencializar o indivíduo a aprender a lidar com conflitos, resolver situações problemas, interagir com o outro, desenvolver a linguagem, demonstrar suas emoções expondo suas frustrações e angústias.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Desenvolvimento Psicossocial; Criança; Fase Pré-Escolar.

ABSTRACT

The present research aims to understand the importance of playing for the psychosocial development of pre-school children, both at school and in the family environment, demonstrating the importance of the

play to the development of the child and how the Play can influence psychosocial development. The methodology used will be a theoretical essay, to defend the hypothesis created, we will use some authors such as Vygotsky (1984), Winnicott (1975), Papalia (2006), Berger (2003), Verissimo (2002), Goulart (2008), Ariès (1981). Through play, children can externalise their inner world, their frustrations, anxieties and fears. In order for this study to be carried out satisfactorily, the following question was considered: how play influences psychosocial development. In this way, the research will make a general assessment of the importance of this activity, which is play in the pre-school phase, and why the child needs this interaction with the environment to take place in a pleasant way, in order to integrate it into the pleasure of learning through play. In order for this study to be carried out satisfactorily, the following question was considered: how play influences psychosocial development. In this way, the research will make a general assessment of the importance of this activity, which is play in the pre-school phase, and why the child needs this interaction with the environment to take place in a pleasant way, in order to integrate it into the pleasure of learning through play. It was concluded that play is crucial for children's development, as it can modify and produce new meanings, in other words, empowering the individual to learn to deal with conflicts, resolve problem situations, interact with others, develop language, demonstrate their emotions by exposing their frustrations and anxieties.

KEYWORDS: Play, psychosocial development, children, preschool.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa abordou uma breve discussão sobre a brincadeira, na fase pré-escolar e suas possíveis influências no desenvolvimento dos aspectos psicossociais, como o desenvolvimento que se dá a partir do brincar, é fundamental para o processo de aprendizagem da criança, pois não se trata apenas de diversão infantil, mas também de um processo de assimilação de conhecimento que poderá auxiliar a criança para sua vida futura.

Será discutida a importância do brincar e das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, para a formação psíquica, intelectual e afetiva do indivíduo, porém com um olhar mais específico de forma a entender o que o brincar agrega para essa criança, tanto no âmbito familiar, quanto no escolar. Através da brincadeira, a criança pode externalizar o seu mundo interior, suas frustrações, angústias e medo. Existem aspectos que podem ser difíceis de serem compreendidos pela criança pois ela ainda tem poucos recursos que a não potencializam na fase pré-escolar a compreender suas emoções e sentimentos de maneira adequada e entende-se que é através da brincadeira que muitos conflitos chegam ao mundo externo. Na infância a brincadeira faz a ponte entre o mundo interno e o mundo externo da criança, pois é através da brincadeira que a criança pode transmitir como ela compreende o mundo. No ambiente escolar por meio da brincadeira, a criança exerce a imaginação, a criatividade, desenvolve sua personalidade, suas habilidades, sua autonomia, treinando papéis sociais e desta forma desenvolvendo recursos cognitivos e emocionais aumentando seus horizontes por meio de participações nas atividades lúdicas.

Para que esse estudo fosse desenvolvido satisfatoriamente foi considerada a seguinte questão: de que forma o brincar influencia o desenvolvimento psicossocial. Dessa forma a pesquisa fará uma verificação de modo geral sobre a importância desta atividade que é o brincar na fase pré-escolar e o

porque a criança precisa que essa interação com o meio ocorra de forma agradável, para integrá-la no prazer de aprender brincando.

Enfim, este estudo tem como objetivo, buscar na literatura bibliográfica recursos teóricos que contribuam para o desenvolvimento psicossocial, ao prazer de aprender brincando, e para que desta forma o brincar seja percebido de maneira cada vez mais significativa no desenvolvimento infantil, para que assim haja um desenvolvimento adequado na construção de identidade do sujeito.

A CRIANÇA COMO INDIVÍDUO – COMO A CRIANÇA É PERCEBIDA

Antigamente nas sociedades tradicionais, a criança não era vista como um ser que precisava ter um desenvolvimento pleno e que necessitava passar por diversas fases do desenvolvimento infantil, ela era vista como um adulto em miniatura, ou seja, convivia no meio de muitos adultos e adquiria experiências realizando tarefas junto com os mesmos, de acordo com ARIÉS (1981) a criança era vista como um simples ser, que poderia ser substituído por outra a qualquer momento, caso falecesse, nesta época havia um índice muito grande de mortalidade infantil, pois não havia um olhar mais apurado em relação a saúde e higiene dessas crianças.

Já a partir do século XIX e XX a criança passa a ser vista de uma forma diferente, devido à escolarização, pois o aprendizado passa a não se dar apenas no ambiente familiar sofrendo grande influência dos adultos e passa a acontecer em outro contexto, o escolar. Desta forma a família passa a se interessar pelos estudos de seus filhos, pois a educação começou a ter um grande significado para a sociedade, a partir desse contexto a família passa a ver a criança, como um ser insubstituível, e nesses colégios a criança conseqüentemente passa a interagir com outras pessoas e crianças da sua faixa etária, diminui-se o índice de mortalidade infantil, pois surge uma maior preocupação, com o seu bem-estar.

DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

Segundo Berger (2003) há três domínios predominantes do desenvolvimento humano:

O primeiro domínio é o biossocial, que abrange o cérebro e o corpo, assim como as modificações que ocorrem neles e as influências sócias que os direcionam, ou seja, engloba todo o crescimento e as modificações que acontecem no corpo do indivíduo, além dos fatores genéticos, nutricionais e de saúde que atingem esse crescimento, assim como as habilidades motoras, desde agarrar um chocalho, até dirigir um carro. As condições sociais e culturais que influenciam essas áreas, como a duração da amamentação ao seio, a educação de crianças com necessidades especiais e as ações quanto às formas ideais do corpo, também fazem parte do desenvolvimento biossocial.

O segundo domínio é o cognitivo, que abrange os processos do pensamento, das aptidões de percepção e domínio da linguagem e as instituições de ensino que os impulsionam, assim englobo todos

os processos mentais aplicados para obtermos conhecimento ou para nos tornamos conscientes do ambiente. A cognição abrange percepção, imaginação, discernimento, memória e linguagem.

O terceiro domínio é o psicossocial, que abrange as emoções, a personalidade e as relações interpessoais com os integrantes da família, com os amigos e com a comunidade no geral, ou seja, essa influência da família, amigos, cultura e comunidade são especialmente importantes para o domínio psicossocial, pois as diferenças culturais referentes ao valor das crianças, ou referentes as ideias sobre os papéis “apropriados” a cada sexo, ou ainda o que é visto como estrutura familiar ideal, são classificados parte desse domínio.

Por esta razão, Berger (2003) aponta esses três domínios, como muito importantes em todas as idades, pois para conhecer uma criança é necessário por exemplo, estudar sua saúde (domínio biossocial), sua curiosidade (domínio cognitivo) e o sua personalidade (domínio psicossocial), assim como as demais características do desenvolvimento que pertencem aos três domínios predominantes.

Ainda segundo a autora acima, quando se observa uma criança de 2 anos e uma outra de 6, nota-se como são diferentes emocional e socialmente. As possibilidades de que a criança de 2 anos ainda tenha muitas ocasiões de “grude”, de mau humor e de teimosia, variando entre dependência e a autodeterminação são grandes. Fora isso, a criança de 2 anos não pode ficar sozinha, pois sua curiosidade pode provocar situações de perigo. Já a criança de 6 anos, tem mais confiança e capacidade para se manter relativamente independente, uma criança normal com essa idade pode executar muitas coisas sozinha, e sente orgulho disso. A criança de 6 anos já é capaz de dizer “tchau” para os pais na porta da sala de aula e em seguida cuidar de suas tarefas: desempenhar as rotinas da turma, conversar com alguns colegas e evitar outros, respeitar e aprender com os professores, ou seja, as crianças à medida que se desenvolve, interagem com o mundo de maneira bastante particular, a partir de seus recursos cognitivos e recursos emocionais que a fazem perceber o mundo de uma maneira única.

Sobre o eu e mundo social, Berger (2003) fala que o conhecimento de si, a autoestima, as habilidades sociais e os papéis sociais são de quesitos familiares. Descobriu-se que entre 1 e 6 anos, as crianças evoluem assim que tomam consciência de que são indivíduos separados, e adquirem um firme conhecimento de quem são, do que gostam de fazer, e de que forma sua individualidade dá-se com o ambiente social.

A família exerce um papel decisivo nos primeiros anos de vida da criança. Suas atribuições são insubstituíveis, no sentido dos valores e conhecimentos adquiridos no núcleo familiar, pois é por meio desse conhecimento passado no seio da família que a criança aprende os comportamentos cívicos e se torna capaz de ajustar-se para a vida em sociedade.

Ainda assim, o desenvolvimento social da criança não depende exclusivamente do círculo familiar, além da escola há também a comunidade que desempenha uma constante influencia nesse processo.

Galvão (1995) fala que, no ponto de vista Walloniano, o desenvolvimento infantil é um processo caracterizado por conflitos, que são o resultado de desencontros entre ações da criança e o ambiente exterior, organizado pelos adultos e pela cultura; e o desenvolvimento da pessoa como uma obra progressiva em que acontece uma predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Em cada fase há

um colorido próprio, uma unidade benfeitora, que é dada por algum tipo de atividade. Essas atividades correspondem aos recursos que a criança dispõe no momento, para interagir com o ambiente.

Segundo Galvão (1995, p. 39):

O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Com base nas suas competências e necessidades, a criança tem sempre escolha do campo sobre o qual aplicar suas condutas. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança.

Uma das finalidades mais importante para o processo de socialização, baseia-se na aprendizagem do que a criança considera correto ou incorreto em seu meio; isto é, quando ela alcança um alto nível de conhecimento de valores morais que governam sua sociedade.

É possível perceber a forma como a criança compreende o mundo através das brincadeiras.

De acordo com Papalia (2006, p.328):

Os pré-escolares brincam de formas diferentes nas diversas idades. Cada criança tem um estilo diferente de brincar, e elas brincam com coisas diferentes. Os pesquisadores categorizam o brincar das crianças por seu conteúdo (o que as crianças fazem quando brincam) e sua dimensão social (se brincam sozinhas ou acompanhadas). O que podemos aprender sobre as crianças observando sua maneira de brincar?

Segundo Berger (2012) diversas habilidades sociais recém-adquiridas, ocorre através da interação com outras crianças da mesma idade, no momento da brincadeira, pois só através desse contato que as crianças criam consciência de começar e preservar uma interação social com o outro de maneira agradável.

De acordo com Veríssimo (2002) dos 3 aos 5 anos que é a 2ª infância identificada por Erikson – onde o conflito iniciativa versus culpa instala-se, a criança aprende a ter sua própria iniciativa, brincar, explorar, planejar e etc. Esse desenvolver de iniciativas vai lhe proporcionando uma aprendizagem no sentido de lidar de modo gradualmente mais eficiente com o ambiente, visando alcançar seus próprios fins. Ao brincar de “fazer de conta” vivencia papéis e testa o imaginário, aprendendo assim a tomar iniciativas.

De acordo com Berger (2003) há dois tipos de brincadeiras: brincadeiras de luta e o brincar sócio dramático.

Para PELLEGRINI e SMITH (1998) apud (BEGUER, 2003):

Uma característica distintiva da brincadeira de luta é a ameaça de agressão, mas trata-se de uma atuação nitidamente pró-social, não antissocial. Diferentemente da agressão, a brincadeira de luta é ao mesmo tempo divertida e construtiva. Ela ensina as crianças a iniciarem um relacionamento, a se autoafirmarem e a reagirem às ações de outra pessoa enquanto exercitam as habilidades motoras grossas, sem causar lesões a outra pessoa.

De acordo com Berger (2003) entende-se por comportamento pró-social ajudar, cooperar com o outro, sem querer nada em troca, ou seja, é algo benéfico, já o comportamento antissocial é visto como

algo destrutivo, que pode lesar ao outro e que normalmente está associado a uma dificuldade de lidar a frustração e com uma baixa capacidade de controle emocional.

Já no brincar socio dramático, para Berger (2003, p.180):

As crianças desempenham diferentes papéis e temas em histórias que elas mesmas criam. Em geral, as crianças criam dramas familiares, cenários envolvendo doenças ou morte, ou histórias com monstros e super-heróis. De enredos simples aos 2 anos (o roteiro de uma mãe-bebê que consiste principalmente em comer, dormir e acordar) a outros mais elaborados (como uma viagem através da selva com vários animais perigosos, pessoas e barreiras naturais), o brincar socio dramático proporciona um meio para que as crianças: Explore e ensaiem os papéis sociais que estão sendo representados em torno delas -Testem a sua própria capacidade de explicar e convencer os outros das suas ideias -Controlem suas emoções por meio da imaginação Examinem os interesses pessoais de maneira não-ameaçadora

Segundo a autora há uma participação maior das meninas no brincar sociodramático e dos meninos nas brincadeiras de lutas, aspectos que podem ser pensados a partir da cultura que o indivíduo está inserido, já que percebe-se que ainda atualmente, crianças recebem estímulos diferentes a partir do seu papel de gênero. A criança pode através do brincar socio dramático vivenciar variadas formas de lidar com suas emoções, exemplo: pode reproduzir com suas bonecas, falas ou atitudes que algum adulto realizou com ela, cuidar de um amigo que sofreu um acidente e precisa de socorro, para sobreviver.

Nassif (2010) cita os estudos de Newcombe (1999) que fala sobre o comportamento psicossocial da criança, de suas boas ações, do apoio ao próximo, da divisão e empatia. O estudo fala ainda sobre a influência que o desenvolvimento psicossocial tem em toda a trajetória de vida do indivíduo, pois ele abrange aspectos cognitivos e emocionais que serão fundamentais para construir a personalidade do sujeito quando adulto. Podendo ocorrer diversos conflitos, quando não há uma estabilização nesse desenvolvimento, pois o indivíduo pode apresentar com dificuldades de viver socialmente.

A ligação entre empatia e comportamento psicossocial vai aumentando com o passar do tempo. Entre pré-escolares, essa ligação ainda é baixa, mas positiva, ou seja, a criança precisa passar por essa evolução inicial, que se dá ao lado dos tutores, para então ganhar maturidade para o próprio grupo social de amigos, por isso, é importante que a criança passe por todo esse processo.

IDADE PRÉ-ESCOLAR

A idade pré-escolar se inicia dos 2 e vai até os 6 anos. É nessa fase que a criança começa a desenvolver diversas habilidades, como a linguagem, e por meio da educação infantil ela vai expandindo ainda mais sua capacidade verbal e a socialização com o meio, uma vez que ela exerce diariamente contato com outras crianças.

A pré-escola é a primeira fase para educação básica, ela tem como base pedagógica o desenvolvimento pleno da criança.

Segundo Papalia (2006, p.284) “Jean Piaget chamou a segunda infância de estágio pré-operacional”, estágio que dura dos 2 aos 7 anos. Nesse período, há uma evolução do desenvolvimento, pois é nessa fase que a criança começa a progredir na linguagem. Por conta desse início de comunicação com o outro, a criança inicia a socialização, que são aspectos muito significativos pois contribuem para o

desenvolvimento do indivíduo e da sua cultura e isso vai ao mesmo tempo desenvolvendo e perpetuando a sociedade. O processo de socialização se inicia ao nascimento, sofrendo uma série de alterações à medida que o indivíduo se desenvolve.

Segundo Goulart (2008) A troca de comunicação entre dois indivíduos só é possível devido a linguagem. Essa troca de comunicação é chamada por Piaget de Socialização da ação, onde a imitação executa um grande papel nas relações, porque é onde a criança imita movimentos visíveis em seu próprio corpo, como bater palmas quando vê suas mãos. Posteriormente, a imitação vai evoluindo para uma reprodução de movimentos conhecidos, e só mais tarde a criança consegue imitar gestos e expressões não visíveis em seu próprio corpo, como por exemplo: movimentos de cabeça e expressões faciais como caretas.

Entretanto no período pré-operatório observa-se que a comunicação é pela metade, pois a criança ainda é egocêntrica, não conseguindo se colocar no ponto de vista do próximo, enxergando o mundo somente a partir de sua perspectiva.

Aproximadamente aos 5 anos quando a linguagem se apresenta mais bem desenvolvida, vem a fase dos “por quês”, que é onde a criança pede explicação para tudo, por vezes é comum os adultos não conseguirem dar respostas para tais enigmas infantis, por se tratar de dúvidas que muitas vezes os adultos não sabem como responder.

Nesse estágio ocorrem também representações ou manifestações da função simbólica. Segundo, Freitas (2010) nessa fase o indivíduo conta com a capacidade de representar fatos ocorridos no cotidiano, por meio da imitação, desenho ou linguagem, que são diversas formas de representações simbólicas dos desejos do sujeito. Ele pode criar imagens mentais, mesmo com a ausência do objeto, mostrando assim que a criança se encontra no período de desenvolver fantasias e brincadeiras de faz de conta, chamada por Piaget de Jogo Simbólico.

Para Papalia (2006, p.284):

A função simbólica: a capacidade de usar símbolos ou representações mentais - palavras, números ou imagens a que uma pessoa atribuiu um significado. Dispor de símbolos para as coisas ajuda as crianças a pensar sobre elas e lembrá-las sem que estejam fisicamente presentes.

Segundo Berger (2003) Piaget fala que há uma diferença significativa entre a cognição na infância e a cognição nos anos pré-escolares, essa diferença é o pensamento simbólico, onde há uma aplicação de símbolos como palavras ou objetos para retratar outros objetos, comportamentos ou experiências. Como por exemplo, a ideia de um cachorro não se fecha à criatura peluda que a criança na fase anterior vê e toca; é também o que um pré-escolar tem a intenção de indicar quando pronuncia a palavra “cachorro”, ou quando aponta para a figura de um cachorro, ou quando engatinha pelo chão, imitando o latido do animal. Os símbolos nos livram das restrições dos nossos sentidos e ações imediatas. Piaget, chamou o desenvolvimento cognitivo na fase dos 2 aos 6 anos de raciocínio pré-operacional, a isso ele se refere sobre aquilo que as crianças pré-escolares não podem fazer, em vez do pensamento simbólico que já podem utilizar, o que elas ainda não podem fazer é pensar operacionalmente, ou seja, elas ainda

não são capazes de desenvolver um pensamento ou uma ideia de concordância com o conjunto de princípios lógicos.

Através do uso do pensamento simbólico a criança começa a brincar de faz de conta, desenhar e reproduzir o ambiente através da sua percepção de mundo.

DEFINIÇÃO DO BRINCAR E DA BRINCADEIRA

Segundo o Dicionário do Aurélio brincar é compreendido como:

“Enfeitar com ornatos; rendilhar, divertir-se, entreter-se com alguma coisa infantil, galhofar; gracejar, agitar maquinalmente, proceder levianamente, agitar-se (diz das ondas).”

Já brincadeira, segundo o Dicionário do Aurélio é compreendido como:

“Ato de brincar, divertimento, gracejo, borgia, bailarico.”

O QUE É O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA?

É possível compreender o brincar a partir de diversos olhares. Segundo Santos seguem alguns desses olhares apud (DALLABONA e MENDES, 2004, p.4):

1. do ponto de vista filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor a racionalidade. A emoção deverá estar junto na ação humana tanto quanto a razão;
2. do ponto de vista sociológico, o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. Brincando a criança vai assimilando crenças, costumes, regras, leis e hábitos do meio em que vive;
3. do ponto de vista psicológico, o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento;
4. do ponto de vista da criatividade, tanto o ato de brincar como o ato criativo estão centrados na busca do “eu”. É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com as imagens e signos fazendo uso do próprio potencial;
5. do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender.

O brincar é uma atividade lúdica não estruturada, ou seja, não tem regras como em um jogo, a criança se organiza da maneira que achar melhor.

O brincar faz parte do nosso dia a dia, é uma necessidade para que o ser humano desenvolva-se, pois, através do brincar a criança comunica-se com o mundo a sua volta e consigo mesma. O brincar concede a vivência do lúdico para a criança, desta forma ela é capaz de perceber-se e compreender a realidade e seu potencial criativo.

De acordo com Winnicott (1977, p.63):

O brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros.

O QUE É BRINCADEIRA E QUAL A SUA IMPORTÂNCIA?

O objetivo da brincadeira é colocar em prática a ação do brincar, a brincadeira é a principal atividade na infância, ela se inicia após o nascimento dentro do contexto familiar, caracterizando a criança em um ser em evolução, por isso ela vem sendo investigada ao longo dos anos por todo corpo científico, com a finalidade de caracterizar suas particularidades, verificar seus vínculos tanto com a saúde física e mental, quanto com o processo de desenvolvimento, aprendizagem e educação das crianças.

Sabe-se que a partir da brincadeira, a criança constitui sua forma de se relacionar com o mundo.

Para grande parte da sociedade a brincadeira é considerada como um exercício indispensável para o desenvolvimento infantil, pois é através da brincadeira que a criança consegue transmitir suas emoções, aprende a interagir com o outro, entendendo que ela não é um ser único e que precisa do outro para desenvolver-se na interação estabelecida. A brincadeira pode ser uma das formas utilizadas pela criança para externalizar sua percepção do mundo, suas frustrações e angústias presentes no mundo interior. Ou seja, além da alegria e lazer, a brincadeira pode ser a ponte entre cuidador e criança e instrumento de exploração do meio ambiente.

Para Vygotsky (1984) apud (DALLABONA e MENDES, 2004, p.6):

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

No âmbito escolar a brincadeira sempre foi um ato livre, aberta para criatividade, renovação, fazendo com que a criança consiga através dela, lidar com situações conflituosas, trabalhar o imaginário, aprender a lidar com regras. Através da brincadeira o professor pode observar o processo de desenvolvimento de cada criança através da sua linguagem, da interação social, comportamentos e como ela lida com regras.

Berger (2003) fala que para Vygotsky a interação verbal é um instrumento cognitivo, muito importante para o avanço intelectual, por duas maneiras. A primeira é através da linguagem privada, a conversa interna que acontece quando as pessoas falam consigo mesmas. Em adultos essa conversa costuma ser silenciosa, porém em crianças principalmente as em idade pré-escolar pode ser emitida em voz alta. Ao passar do tempo, essas conversas passam a ser em voz baixa, e posteriormente em silêncio. Através de muitas pesquisas sobre linguagem privada, descobriu-se que as crianças em idade pré-escolar a utilizam para auxiliarem a si mesmas a pensar, a aprender, e até mesmo para revisar o que já sabem, resolver o que fazer e a esclarecer eventos a si mesmos e acidentalmente a quem estiver por perto. As crianças que apresentam dificuldades de aprendizado, tendem a desenvolver a linguagem privada mais devagar e a utilizam menos que as demais. O exercício da linguagem privada para focar os pensamentos pode ajudar na leitura, esse é mais um indicativo de que a linguagem privada pode auxiliar no processo de aprendizagem. A segunda maneira pela qual a linguagem dá o impulsionamento ao raciocínio, segundo Vygotsky, é como mediadora da interação social, que é essencial para aprendizagem. A linguagem como método da interação verbal melhora e aumenta as habilidades de uma pessoa, pois ela possibilita que a pessoa ingresse na zona de desenvolvimento proximal e a transpasse,

pois, a palavra proporciona uma ponte de conhecimento atual da criança para o que já é quase conhecido.

A importância da linguagem no brincar é fundamental para o pré-escolar, pois ela exerce uma função socializadora e integradora, a criança aprende com o outro, esse contato com outras crianças gera um maior desenvolvimento motor e cognitivo e psicossocial.

A partir dos diversos estudos realizados, observou-se que o ato de brincar tomou mais espaços nos diversos círculos, tanto familiar quanto educacional, pois nota-se a sua importância para o desenvolvimento infantil.

As crianças se utilizam dos mais variados objetos para simbolizar, brincam fazendo uso da simbolização, elas podem utilizar um cabo de vassoura como espada, ou lama para simbolizar comidinha, dentro do imaginário há uma imensidão.

Assim, o que define a atividade humana é o uso de instrumentos, signos ou objetos que lhe dão um significado. É na fase pré-escolar que se inicia a fase simbólica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que o brincar é algo não estruturado, ou seja, espontâneo que acontece naturalmente sem ter que se planejar, já a brincadeira é denominada como a ação do brincar. O brincar exercer uma importância muito significativa ao desenvolvimento psicossocial do indivíduo, pois através dele as crianças recriam acontecimentos do seu dia a dia, expondo seus sentimentos e emoções que estão internalizados assim tendo a possibilidade de entrar em contato consigo mesmo de maneira mais adequada.

A brincadeira é crucial para o desenvolvimento infantil, pois pode modificar e produzir novos significados, ou seja, potencializar o indivíduo a aprender a lidar com conflitos, resolver situações problemas, interagir com o outro, desenvolver a linguagem, demonstrar suas emoções expondo suas frustrações e angústias.

Através do brincar a criança vai se organizando e se preparando para a vida adulta, pois através dessas experiências vividas na infância, a criança adquire vivências que a farão ter mais facilidade para lidar com situações futuras, tanto conflituosas, quanto simples resoluções de problemas, aprender a desenvolver seu papel de cidadão, exercendo seu direito de expressar suas emoções, comunicar suas vontades e deveres de como por exemplo, respeitar o outro a partir da possibilidade de se colocar no lugar desde outro.

Quando a criança brinca há uma interação, uma comunicação, uma socialização e a criação de laços afetivos com o outro, a exposição de suas fantasias e criatividade. A brincadeira é uma necessidade para a criança, sendo assim é primordial para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual do indivíduo.

Atualmente o brincar se dá de forma diferente, as brincadeiras de antigamente que possibilitavam maior interação social pouco são vistas, os espaços físicos também diminuíram muito, desta forma a interação social entre crianças parece estar quase que restrita ao ambiente escolar.

Desta forma a escola também exerce um papel fundamental na consolidação desse processo de socialização da criança, pois é na escola que a criança estabelece relações satisfatórias que podem auxiliar a sua construção de personalidade.

Na dinâmica familiar o brincar pode ser utilizado como ferramenta de vinculação entre pais e filhos. Seria de suma importância que os pais pudessem compartilhar da experiência do brincar com seus filhos. A partir dos aspectos mencionados entende-se a importância da estimulação do brincar na fase escolar e de suas implicações no desenvolvimento psicossocial da criança nesta fase do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara,1981.

BERGER, K.S. **O desenvolvimento da pessoa da infância à terceira idade**. 5ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BRINCAR. Dicionário do Aurélio online, 24.set.2016, revisado 27.fev.2017. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/brincar>>. Acesso em 22. outubro. 2024

BRINCADEIRA. Dicionário do Aurélio online, 24.set.2016, revisado 27.fev.2017. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/brincadeira>>. Acesso em 22. outubro. 2024

CORDAZZO, S.T.D, & VIEIRA, M.L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Rio de janeiro 2007.

DALLABONA, S.R., & MENDES, S.M.S. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Santa Catarina, 2004.

FREITAS, M.L.L.U. **A evolução do jogo simbólico na criança. Ciências &cognição**. Campinas, V. 15, N. 3, p 145-163, 2010.

GALVÃO, I. **Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOURLART, I.B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASSIF, J.C.P. **A Relação família-escola no desenvolvimento psicossocial da criança – uma revisão**. Criciúma, 2010

PAPALIA, DIANE E. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed,2006.

QUEIROZ, N.J.N; Maciel, D.A. & Branco, A.U. (2006). **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Paidéia,16 (34), 169-179.

VERÍSSIMO, R. **Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)**. Porto: Faculdade de Medicina do Porto, 2002.

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

CONCEPÇÃO DE FRAÇÕES: ANÁLISE DE UM RECORTE DE PESQUISAS

CONCEPTION OF FRACTIONS: ANALYSIS OF A SELECTION OF STUDIES



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

O ensino de frações representa um desafio para os professores, pois é um tema complexo, repleto de obstáculos epistemológicos que dificultam a compreensão dos estudantes ao longo do processo de aprendizagem. Este artigo apresenta uma análise de algumas pesquisas sobre o ensino de frações, reunindo contribuições teóricas e metodológicas que oferecem suporte ao trabalho docente. Além disso, o artigo explora as cinco concepções de fração, oferecendo um resumo de cada uma: fração como parte-todo, fração como razão, fração como quociente, fração como operador e fração como medida.

Palavras-chave: Educação Matemática; Frações; Concepções de Frações.

ABSTRACT

The teaching of fractions represents a significant challenge for teachers, as it is a complex topic filled with epistemological obstacles that hinder students' understanding throughout the learning process. This article presents an analysis of various studies on the teaching of fractions, bringing together theoretical and methodological contributions that support educators in their work. Furthermore, the article explores the five conceptions of fractions, providing a summary of each: fraction as part-whole, fraction as ratio, fraction as quotient, fraction as operator, and fraction as measure.

Keywords: Mathematics Education; Fractions; Fraction Conceptions.

INTRODUÇÃO

As frações são introduzidas a partir do 4º ano do ensino fundamental, e seu ensino e aprendizagem têm sido considerados por professores e pesquisadores como um dos maiores desafios nas séries iniciais. A complexidade conceitual e a necessidade de abstração tornam o tema difícil para os estudantes, exigindo abordagens didáticas adequadas ao nível de compreensão das crianças. É imprescindível o ensino e a aprendizagem de fração, segundo Moutinho (2005, p. 2):

Seu ensino ainda desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de outros conteúdos matemáticos, como equações e cálculos algébricos. Consideramos também que o aprendizado desse conceito favorece o desenvolvimento mental e cognitivo dos alunos, pois seu entendimento está ligado a uma das premissas mais importantes da matemática, qual seja, estabelecer relações, e estas estão fortemente estabelecidas entre o numerador e o denominador.

Além da importância do ensino de frações para o desenvolvimento cognitivo, há também o fato de que as frações estão presentes em diversas situações do cotidiano. Em receitas culinárias, por exemplo, é comum encontrar medidas fracionadas; nos mercados, lidamos frequentemente com frações ao pesar alimentos ou dividir quantidades; e até mesmo em esportes ouvimos expressões como “ele venceu por uma fração de segundos”. Esses exemplos evidenciam como o conhecimento sobre frações é importante para compreensão de atividades práticas e situações diárias.

OBJETIVO GERAL

Analisar o ensino de frações nas séries iniciais em pesquisas, destacando os desafios e obstáculos epistemológicos enfrentados pelos professores e estudantes, e reunir contribuições teóricas e metodológicas que possam apoiar práticas pedagógicas eficazes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e discutir os desafios conceituais e epistemológicos envolvidos no ensino de frações;
- Revisar estudos e pesquisas sobre metodologias e abordagens didáticas para o ensino de frações, visando fornecer embasamento teórico aos educadores;
- Explorar as cinco concepções de fração: fração como parte-todo, fração como razão, fração como quociente, fração como operador e fração como medida.

JUSTIFICATIVA

O ensino de matemática tem sido percebido por muitos alunos como algo monótono em que o professor transfere conceitos fundamentais nas aulas. A matemática precisa ser construída por meio de

situações-problema, onde o estudante é estimulado a pensar e a construir o próprio conhecimento, assim o interesse e a compreensão aumentam e consequentemente a aprendizagem ocorre.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – ciclo II – PCN (BRASIL, 1998, p. 63) o professor necessita:

Organizar seu trabalho de modo que os alunos desenvolvam a própria capacidade para construir conhecimentos matemáticos e interagir de forma cooperativa com seus pares, na busca de soluções para problemas, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

O professor deve ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem, levando o aluno a ser o protagonista de sua aprendizagem. Dentro deste contexto, nos questionamos como o tema frações têm sido ensinado, já que este tema é de grande importância, por si mesmo, além de servir como base para a aprendizagem de outros temas, como por exemplo, proporcionalidade, porcentagem, frações algébricas entre outros.

O estudo de frações já é bastante antigo. Surgiu no Egito às margens do Rio Nilo para a demarcação de terras, os babilônios usavam as frações para registros de suas transações comerciais. Hoje o que verificamos é uma dificuldade imensa na utilização deste conteúdo, mesmo em situações cotidianas, como por exemplo, dividir 2 pizzas para 5 pessoas. Os PCN (BRASIL, 1998) constata que: “os alunos chegam ao terceiro ciclo sem entender os significados associados a esses números e os procedimentos de cálculo com o mesmo.” (BRASIL, 1998, p. 100)

Como professora de Matemática do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino, percebo grandes dificuldades no ensino e na aprendizagem de frações, evidenciadas pelos resultados insatisfatórios nas avaliações externas. Nesse contexto, este artigo se justifica pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os conceitos de frações e aprimorar as metodologias de ensino e aprendizagem, buscando estratégias que possam melhorar o desempenho dos alunos nesse tema.

DESENVOLVIMENTO

AS CONCEPÇÕES DE FRAÇÕES

Vários tipos de categorização para o número racional são apresentados em literaturas e documentos oficiais, dentre elas as que mais se destacam são as propostas por Behr e outros (1992), Kieren (1993) e Nunes (2003). Neste trabalho consideramos as concepções propostas por Behr e outros (1992 apud SILVA, 2005) que são: parte-todo, quociente, medida, razão e operador.

A noção de concepção de acordo com Artigue (1990 apud SILVA, 2005), evidência a possibilidade de existir várias formas de compreender um mesmo objeto, ou seja, vários pontos de vista possíveis para um mesmo objeto matemático. Essa compreensão refere-se a maneiras diferentes de percebê-lo, de representá-lo e de utilizar suas propriedades na resolução de distintas classes de problemas.

PARTE-TODO

Nesta concepção temos a ideia da partição de um todo em n partes “iguais”, cada parte pode ser representada por $\frac{1}{n}$ partes. Essas n partes chamamos de denominador e são elas que permitem nomear cada uma das partes em meios, terços, quartos etc.

Tanto em grandezas contínuas como discretas podemos ter essa concepção. Na grandeza contínua dividimos o inteiro em partes equivalentes, na grandeza discreta dividimos os inteiros em quantidades iguais de objetos.

Um dos problemas encontrados nas literaturas pesquisadas é a ênfase no processo de dupla contagem que faz com que a aprendizagem fique limitada, impedindo assim a mobilização de outras técnicas para resolver outros tipos de problemas que abrangem esta concepção. Segundo Silva (2005), o sujeito para mobilizar a concepção parte-todo deve relacionar um, ou mais, registros escritos; uma ou mais, figuras divididas de certa maneira e vice-versa, ou ainda, criar relações pertinentes. Kiren (1988) afirma que

O modelo parte-todo para o ensino dos números fracionários auxilia na produção da linguagem fracionária, quando os textos de matemática escolares e o discurso do professor orientam o estudante a uma imagem de dupla contagem: contar as partes em que o inteiro foi dividido (denominador) e contar quantas dessas partes são consideradas (numerador). (apud Silva, 2005, p. 29).

Silva (2005) conclui:

Assim, embora esse procedimento capacite a criança a produzir respostas corretas em algumas situações, desenvolve um modelo mental não apropriado (partes de um inteiro) em vez de um mais poderoso, sugerido por Vergnaud, em 1983, que é o de medida (comparação com a unidade). (SILVA, 2005, p. 29).

Assim, o ensino da concepção parte-todo não se restringe a uma pizza ou um chocolate dividido em partes iguais, seu ensino vai além e requer sequências didáticas que contemplem sua diversidade.

QUOCIENTE

Esta concepção está relacionada ao ato de distribuição ou divisão, em que o numerador está representando algo que será dividido em partes, considerando no significado de quociente duas variáveis, por exemplo, dividir pizzas com crianças, temos a variáveis criança e pizza.

Na concepção quociente trabalha-se com grandezas contínuas e discretas. Esta concepção nada mais é do que dividir a em n partes iguais, associando ao fracionário $\frac{a}{n}$ a operação $a:n$.

Esta concepção é tida por vários pesquisadores, como Streefland (1991):

Como a ideal para a introdução do conceito de frações nas séries iniciais, que sugere no contexto da divisão de quantidades contínuas, problemas com diferentes soluções encorajando as crianças a discutirem e comparar suas soluções, reconhecendo a equivalência de seus procedimentos (apud SILVA, 1997, p. 150).

Nessa perspectiva, é necessário romper com o paradigma de que se apresenta frações com uma pizza dividida em partes iguais. Nesta concepção, a fração surge por meio de uma situação problema em que os números naturais não dão conta de contemplar. Por exemplo, dividir dois bolinhos para quatro crianças. Em uma situação mais complexa, dividir dois bolinhos para três crianças e deixar que os estudantes pensem em soluções para o problema.

MEDIDA

O significado de medida pode ser relacionado à figura de uma reta numérica, a um número fracionário $\frac{1}{n}$ que representa a subunidade de n partes ou o resultado de uma medida final $\frac{a}{n}$, onde a é o número de subunidades do que foi medido. Pode ser uma comparação entre uma unidade e a grandeza que será medida. Neste caso, temos uma determinada parte como referência para se medir outra.

Esta concepção pode ser introduzida como resultados de medições em que os números naturais não dão conta, havendo assim a necessidade de um novo campo numérico para a medição adequada.

Deve-se considerar neste significado, que a utilização antecipada da régua milimetrada para medições pode prejudicar, pois segundo Silva (2005):

“[...] a utilização precoce da régua milimetrada para medições encaminha para a discretização do contínuo, porque exige como técnica somente a contagem de centímetros e milímetros escondendo suas origens como subunidades do metro [...]” (SILVA, 2005, p.118).

Importante destacar que o surgimento das frações surgiu a partir da necessidade de medir. Assim, essa concepção é essencial no processo de compreensão de frações e deve ser trabalhada de diversas maneiras, com diferentes tipos de medidas.

RAZÃO

A fração é usada como comparativo entre duas quantidades de duas grandezas e suas representações: $\frac{a}{b}$ ou $a:b$ entendido como um índice comparativo, em que:

A representação fracionária $\frac{2}{3}$, por exemplo, associada à concepção de razão, não permitiria a leitura “dois terços” e sim, “dois para três”. O entendimento da razão como “x para y” encaminharia, naturalmente, para a equivalência de razões e para o raciocínio proporcional que, por sua vez, solicita uma representação. (SILVA, 2005, p. 125).

A autora apresentou como exemplo situações em que a razão aparece como noção de grandeza relativa definindo uma nova grandeza a partir de duas outras grandezas. Como velocidade média; escalas nos mapas planos e miniaturas, receitas culinárias e misturas de líquidos; densidade demográfica; probabilidade; porcentagem.

Nesta concepção é importante utilizar as grandezas discretas e contínuas, sendo possível compará-las em uma mesma representação fracionária. Também estudar essa concepção como comparativo entre duas grandezas.

OPERADOR

Nesta concepção, a fração tem o papel de transformação, pois atua sobre um número ou sobre uma quantidade modificando-a. O trabalho de transformar ocorre tanto com grandezas contínuas como discretas, os fracionários são manipulados como números facilitando a compreensão da multiplicação de frações e equivalências. A definição de Behr et al (1983 apud DAMICO, 2007) para o significado operador consiste em:

[...] uma estrutura em que o operador $\frac{p}{q}$ faz duas operações: uma de multiplicação por p e outra de divisão por q . Neste caso, $\frac{p}{q}$ impõe aos números racionais uma interpretação algébrica podendo ser pensado como uma função que transforma um conjunto em outro conjunto. Ao operar em objeto contínuo (por exemplo, comprimento), nós pensamos em $\frac{p}{q}$ como uma combinação entre esticar e encolher. Qualquer segmento de reta de comprimento operado por meio de $\frac{p}{q}$ será “esticado” de um fator p e “encolhido” de um fator q . Uma interpretação de multiplicador/divisor será dada a $\frac{p}{q}$ quando operar em um conjunto discreto. O número racional $\frac{p}{q}$ transforma um conjunto com n elementos em um conjunto com np elementos e, então, este conjunto é reduzido a $\frac{np}{q}$. (BEHR, LESH, POST E SILVER, 1983 apud DAMICO, 2007, p. 75).

O autor destaca que além do papel de transformador, as frações nessa interpretação é “algo que atua sobre uma situação (estado) e a modifica. Concebesse aqui a fração como uma sucessão de operações: multiplicação e depois divisão, ou o inverso” (DAMICO, 2007, p. 76).

Silva (2005) apresentou a mobilização da concepção de operador fracionário $\frac{a}{b}$ entendido como “algo que atua sobre uma quantidade” modificando-a para produzir uma nova quantidade e destacou:

As tarefas que pedem a mobilização da concepção de operador envolvendo grandezas contínuas devem construir o conhecimento de que o operador $\frac{a}{b}$ provoca uma redução na medida original, quando $a < b$ ou amplia essa medida, quando $a > b$. (SILVA, 2005, p. 135).

Assim, para que os estudantes se apropriem do conceito de frações, é necessário, no decorrer do ensino fundamental se apropriar de todos as cinco concepções de frações: parte-todo, quociente, medida, razão e operador. Dentro de cada concepção é imprescindível trabalhar com diversidade de situações-problema para que não haja limitações neste conteúdo.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Apesar de o tema fração necessitar de mais pesquisas, este já foi abordado em outros estudos e muitas discussões já foram feitas. Entre os estudos encontrados sobre frações, escolhemos os que atenderam os seguintes critérios:

- a) Pesquisas que trataram do ensino de números fracionários com abordagem dos significados: parte-todo, quociente, medida, razão e operador;
- b) Pesquisas que trataram da análise de livros didáticos;
- c) Pesquisas que utilizaram trabalharam com a formação de professores.

Escolhemos Bezerra (2001), Merlini (2005) e Malaspina (2007) por tratar de concepções de frações para alunos do 2º e 3º ciclos e análise de livros didáticos. Canova (2006) e Teixeira (2008) por tratar de concepções e competências de frações por professores bem como análise de livros didáticos. Silva (1997) e Silva (2005) por tratar da categorização das frações e Bertoni (2004) por tratar de dificuldades apresentadas na aprendizagem de frações.

Silva (1997) em sua dissertação faz um estudo com um grupo de alunos no último ano de magistério. Ela analisou se estes professores percebiam as diferentes concepções de fração como parte-todo, medida e quociente, trabalhando com quantidades contínuas e discretas.

Por meio de uma sequência didática baseada na metodologia da Engenharia Didática, a autora tinha como objetivo fazer com que estes futuros professores percebessem os diferentes esquemas de pensamento utilizados em cada uma dessas concepções, a fim de proporcionar condições de desenvolver uma nova prática didática. Para isso ela colocou os futuros professores em situações para as quais seus conhecimentos não fossem suficientes.

A autora utiliza a Transposição Didática de Yves Chevallard (1982), apresenta também, o desenvolvimento histórico das frações destacando obstáculos epistemológicos que apareceram e que são os mesmos obstáculos apresentados pelos alunos, como por exemplo, considerar que a adição e a subtração de frações são análogas a adição e subtração de números naturais. A autora também fez uma análise de livros didáticos, concluindo que estes apresentam um enfoque mecanicista para o ensino de frações além de erros conceituais.

Silva (1997) ressalta que a introdução do conceito de fração deveria ser iniciada pelas concepções: quociente, parte-todo e medida, nessa ordem, a fim de acabar com as concepções errôneas em relação à parte-todo encontradas nos professores. Ela acredita que os professores foram levados a uma mudança de comportamento nas dificuldades encontradas, pois a maioria deles aceitou a proposta e não apresentou resistência nas discussões.

Como resultado, Silva (1997) percebeu que não foi suficiente a sequência trabalhada, pois os resultados obtidos pelo pós-teste mostraram que os futuros professores não apresentaram um domínio razoável do conteúdo trabalhado. Entre as dificuldades, houve uma forte tendência ao uso de algoritmos, possível influência do livro didático, e a concepção de associar uma fração a uma figura que deveria estar dividida em partes iguais, caso contrário o erro era quase que certo. A autora percebeu que para alguns professores seria necessário um trabalho mais longo, pois apresentavam em relação a alguns conhecimentos anteriores, raízes profundas e, em alguns casos, nem mesmo um conjunto de atividades criteriosamente elaborado foi capaz de mudá-los. Isto ressalta a importância de se introduzir o conceito de fração de forma significativa e correta.

Bezerra (2001) com o objetivo de investigar como ocorre a aquisição do conceito de número fracionário e suas representações. Elaborou uma sequência didática abordando frações nos significados parte-todo e quociente contemplando variáveis contínuas e discretas, que foi aplicada a crianças cursando a 3ª série do Ensino Fundamental, considerando que o contato desses alunos com frações fosse inédito. Levantou a seguinte questão: como abordar os conteúdos relacionados ao número fracionário de forma que o aluno compreenda seu conceito e estabeleça a relação entre o número e sua representação?

Para responder à questão de pesquisa o autor fez uma análise de livros didáticos a fim de verificar a introdução do conceito de fração. Concluiu que os livros analisados não trazem uma variedade de problemas envolvendo as concepções de frações e que se estas pudessem ser exploradas sob vários modelos, as crianças ampliariam seu campo conceitual.

O autor concluiu que a introdução de frações deve ser por situações que dão significado ao aluno no modelo quociente. Ele acredita que introduzir o conceito de fração pelo modelo parte-todo, como geralmente ocorre, oferece uma barreira maior entre os números naturais e os fracionários.

Para Bertoni (2004) as frações, são apontadas por professores, como um dos temas mais problemáticos na aprendizagem da matemática das séries iniciais e que as avaliações nacionais do rendimento do aluno têm demonstrado baixo índice de acertos.

A autora faz uma comparação da aprendizagem de frações com a dos números naturais, ela cita que para aprender números naturais são necessários vários anos de vida, inclusive para compreender alguns números iniciais. Dessa forma, se essa dificuldade acontece com os números naturais com os quais as crianças entram em contato diariamente, porque deveria ser diferente com os números fracionários, pouco presentes no cotidiano. Porém, no processo escolar as frações são introduzidas na 3ª série e, em algumas páginas de livros didáticos, são introduzidos os nomes de todas as frações, as representações numéricas correspondentes e a nomenclatura de tipos especiais de frações. E mais,

espera-se que em aproximadamente uma semana a criança esteja compreendendo esse novo campo numérico tão mais complexo do que os números naturais.

Em sua tese, Silva (2005) investiga saberes de professores do Ensino Fundamental com enfoque em números fracionários para a quinta série. A autora tem como objetivo a formação de um grupo de professores, por meio de resultados de pesquisas, sobre os números fracionários pertinentes a 5ª série baseados nas concepções de fracionários tratadas por Behr e outros (1983), são elas: parte-todo, medida, quociente, razão e operador. Para isso ela propõe aos professores em questão, a elaboração de uma sequência didática de ensino e a sua aplicação e observa as concepções de fracionários mobilizadas pelos professores e o reflexo na aprendizagem dos alunos, além de verificar se a formação propicia a ampliação do conhecimento didático desses professores.

Silva (2005) traz em sua pesquisa a importância da formação continuada, já que grande parte desses professores têm uma formação inicial precária. Para a autora uma formação continuada deve ajudar o professor a desenvolver estratégias que os encaminhem a pensar em seus alunos como agentes autônomos, protagonistas de sua própria aprendizagem durante a resolução de tarefas que visem à aprendizagem de qualquer tema matemático.

A autora mostra em sua pesquisa, que as frações bem como seus cálculos surgiram na história conforme a necessidade de cada povo, inclusive as relações entre as concepções. De acordo com as necessidades, concepções de números fracionários e as relações entre elas emergem, tanto da própria tarefa como das técnicas desenvolvidas para resolvê-las. Então, para o efetivo aprendizado das frações, é necessário trabalhar várias tarefas para construir diversas técnicas a fim de mobilizar as diferentes concepções. Por exemplo, na concepção parte-todo se a tarefa permite somente o desenvolvimento da técnica de dupla contagem das partes, não dará a chance de os alunos construírem outras técnicas e, conseqüentemente, terão suas ações limitadas na resolução desse tipo de tarefa.

Silva (2005) na formação com os professores, observou a falta de autonomia deles para executar decisões na elaboração das Organizações Didáticas, mesmo tendo disponível todo o material da formadora disponível, não utilizaram. Silva (2005) faz o seguinte comentário

A presença do livro didático e seu não questionamento é tão forte na prática desses professores que nos levou a inferir que, a não utilização do material da formação na elaboração das OD, possa ser justificado por falta de hábito de leitura e mesmo compreensão desses professores de textos que fogem do padrão dos textos didáticos apresentados nos livros (IBID, p. 183).

A pesquisadora concluiu que houve mudanças nas concepções de números fracionários por parte dos professores e ainda que houve uma conscientização do grupo da limitação do domínio que tinham desse conteúdo e da carência de autonomia. Ela constatou a possibilidade de mudança de olhar dos professores para seus alunos, bem como suas reflexões da deficiência de aprendizagem do aluno como resultado de um ensino mal ministrado, onde os alunos decoram regras e não têm nenhuma autonomia em seu aprendizado. Para Silva (2005) a formação contínua deve existir em longo prazo, deve ser planejada a fim conduzir os professores a agir e refletir tanto em suas ações como sobre suas carências didáticas e pedagógicas.

O estudo de Merlini (2005) é sobre as dificuldades de aprendizagem das frações devido sua ruptura dos naturais (1º ciclo) para os racionais (2º ciclo), a autora tem o objetivo de identificar a competência que os alunos de 5º e 6ª séries tem ao lidar com o conceito de fração.

Para a autora o ensino de frações tem revelado uma ênfase exagerada em procedimentos e algoritmos, além de uma forte tendência de introduzir esse conceito com base no significado parte-todo, o qual acarreta várias dificuldades ao resolver os problemas trazidos pela autora, tais como: o aluno desprezava o todo envolvido, inversão das posições do numerador pelo denominador por entenderem que o numerador não pode ser maior que o denominador, desprezo a conservação da área, tratamento da fração como dois números naturais e distintos que estão sobrepostos, provavelmente influenciados pelo processo da dupla contagem associado à concepção parte-todo.

Merlini (2005) diagnosticou o desempenho e as estratégias utilizadas pelos alunos por meio de algumas entrevistas e um instrumento diagnóstico, com problemas que abordam o conteúdo das frações segundo a classificação teórica proposta por Nunes (2003) em relação aos significados das frações.

A autora fez também uma análise de livros didáticos das séries analisadas para verificar a abordagem do conceito de frações. Concluiu que além de poucas tarefas, não apareceram todos os significados de frações.

Concluiu que o modo de ensino do conceito fração abordado nas escolas, privilegiando alguns significados, não garante que o aluno construa o conhecimento desse conceito. Pois segundo Vergnaud (1988, 1990) o conhecimento conceitual deve emergir dentro de uma variedade de situações e que cada situação, normalmente não pode ser analisada com ajuda apenas de um conceito, e um conceito não pode ser apropriado a partir da vivência de uma única situação. Quanto aos resultados, Merlini (2005) verifica que não houve desempenho equitativo entre todos os significados de fração.

Em outro estudo proposto por Canova (2006), a autora pesquisa as crenças, concepções e competências de professores que atuam no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental no que diz respeito ao conceito de fração, levando em conta duas variáveis: de quantidade (contínua e discreta) e de representação (icônica e não icônica).

Para realizar a pesquisa a autora propôs para professores da Rede Municipal de Osasco, questionários (instrumento diagnóstico) que tinham como objetivo determinar perfil, crenças, concepções e competências desses professores referente à sua formação e ao conteúdo de frações.

Para este estudo, a autora adota as cinco concepções propostas por Nunes, que são detalhadamente explicadas em sua dissertação, bem como duas variáveis, quantidade contínua e discreta, presença e ausência de ícones.

Por meio de três diferentes perspectivas relacionadas à compreensão das frações: análise do estudo histórico da origem das frações, análise de livros didáticos utilizados pelos professores em questão e estudo da formação do professor a autora concluiu, entre outros, que a formação do professor influencia na aprendizagem do aluno e que a concepção e competência destes professores se aproximam do conteúdo apresentado com maior ênfase nos livros didáticos.

Canova (2006) analisou 3 coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental. Concluiu que o conceito de fração é iniciado no segundo ciclo, sendo as primeiras noções no significado parte-todo com quantidade contínua, nos livros de 4^a séries há uma incidência maior em trabalhar com procedimentos algoritmos (operador), foram identificados à presença dos cinco significados das frações, sendo que os significados medida e número foram os que menos apareceram.

Concluiu que os professores reconhecem a fração como um conceito complexo e reconhecem as dificuldades tanto de seus alunos como deles próprios. E mais, concluiu que para sanar essas dificuldades precisam adquirir um conhecimento mais amplo sobre o conceito de fração em todos os seus significados, para isso precisam de um bom trabalho realizado nessa área. O significado parte-todo permanece fortemente implícito no conhecimento desses professores, mas a autora percebe que os livros didáticos influenciam muito em suas concepções, concluiu também que os erros cometidos pelos professores são bem próximos dos cometidos pelos alunos.

Os professores concordam que se as frações forem trabalhadas no primeiro ciclo, pode-se proporcionar uma melhor compreensão para o aluno. A autora encerra seu trabalho sugerindo outras questões de pesquisa relacionadas à formação inicial e continuada do professor.

O estudo de Teixeira (2008) tem o objetivo de analisar as concepções e competências apresentadas por professores polivalentes que atuam no 2º ciclo do Ensino Fundamental na cidade de Itabuna - Bahia sobre o conceito de fração e seu ensino, considerando a influência dos livros didáticos.

Para isso o autor analisou instrumentos de avaliação como SAEB e SARESP, e identificou dificuldade de alunos sobre este tema. Analisou os livros didáticos usados pelos professores, analisou também na história o aparecimento das frações e fez um estudo sobre a formação do professor no contexto histórico da educação.

Por meio de um questionário respondido pelos professores, identificou o perfil, as concepções dos professores sobre fração e a competência na resolução de problemas. O autor utilizou os significados de frações propostos por Nunes (2003).

Teixeira (2008) concluiu que as concepções dos professores estão bastante ligadas ao significado de operador, seguido do significado parte-todo, sendo que estes podem ter tido suas concepções influenciadas pelos livros didáticos que costumam apresentar muitas tarefas deste tipo. Os professores não apresentaram desempenho satisfatório na resolução de problemas de frações envolvendo os outros significados propostos por Nunes (2003), apresentaram apenas uma vaga visão. A pesquisa demonstra a necessidade dos professores adquirirem um conceito mais amplo sobre frações, pois segundo Vergnaud (2001), trabalhar com diferentes significados dão sentido ao conceito.

Os trabalhos mostram as dificuldades encontradas no ensino das frações. Silva (1997) e Bezerra (2001) evidenciam dificuldades em relação a esse conceito, quer seja do ponto de vista do ensino, quer seja do ponto de vista da aprendizagem. Segundo Serrazina (1998 apud CANOVA, 2006), um dos obstáculos é relacionado com o conhecimento do professor sobre os conteúdos matemáticos a ensinar, o como ensinar e o que ensinar. Para Canova (2006) o professor tem que ter uma boa compreensão da matéria a ser ensinada para que se torne possível o ensino e a aprendizagem dos alunos, deverá também

ter um bom conhecimento das possibilidades representacionais da matéria. Silva (2005) também mostra em sua tese dificuldades tanto de professores quanto de alunos em relação às frações, a falta de compreensão deste número pelo professor faz com que este, quase sempre, se apoie no Livro Didático para tentar sanar suas limitações e preparar suas aulas.

Bosch e Gascon (2001) consideram

as tarefas que solicitamos na formação como rotineiras; percebemos que, para esses professores a preparação de aula ocorre basicamente pela reprodução de livros didáticos sem reflexões profundas a respeito das escolhas que podem fazer em seu papel ativo para promoção da aprendizagem de seus alunos (BOSCH e GASCON, 2001 apud SILVA, 2005, p.240).

Silva (1997) constata que a introdução da fração pelo modelo parte-todo, simplesmente induz os alunos a aplicarem um procedimento de dupla contagem, sem necessariamente entender o significado da fração, a autora usa o termo “discretização do contínuo”, pois o inteiro inicial é substituído pelo número de partes conseguidas após a divisão. Para somar e subtrair as frações, os alunos acabam seguindo a lógica dos números naturais, somando os numeradores e somando os denominadores.

Nunes (2003 apud MERLINI, 2005), em uma pesquisa com crianças inglesas, constatou que elas conseguem compreender melhor o conceito de fração, quando esse é iniciado por um quociente, isto é, o resultado da divisão de chocolates pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tem como objetivo explorar as concepções de frações e apresentar pesquisas relevantes sobre o tema, reconhecendo que o ensino de frações representa um desafio tanto para estudantes quanto para professores. Nesse cenário, o papel do professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, é crucial. Para que esse papel seja efetivo, é necessário que o docente se atualize constantemente e se aproprie do conteúdo de maneira profunda, superando o ensino mecanicista, baseado em algoritmos e regras para memorização sem significado.

Apesar de ser introduzido no Ensino Fundamental I, o conceito de frações é complexo e, quando ensinado de forma inadequada, pode gerar prejuízos de longo prazo para os alunos. Este trabalho apresenta os resultados de pesquisas que nos convidam a refletir sobre o tema e a repensar nossas práticas pedagógicas, ressaltando a importância do estudo contínuo e da elaboração de sequências didáticas bem estruturadas.

Há consenso entre os pesquisadores de que muitos professores não dominam adequadamente o conteúdo de frações, e muito menos o ensino desse conteúdo. Para que a aprendizagem seja efetiva, os professores precisam estar seguros em relação ao seu conhecimento. Além disso, é essencial oferecer uma variedade de exercícios que utilizem diferentes estratégias para a resolução de problemas.

Os autores defendem que a aprendizagem de frações só ocorre de forma eficaz quando são abordadas as cinco concepções fundamentais: parte-todo, quociente, medida, operador e razão. Eles sugerem uma sequência para introduzir essas concepções — começando por quociente, seguido de parte-todo e medida — com o objetivo de evitar obstáculos epistemológicos. A concepção parte-todo, embora amplamente adotada, especialmente em livros didáticos (como a divisão de uma pizza em partes iguais), precisa ser trabalhada de maneira mais diversificada, sem se restringir à ideia de divisão em partes iguais.

Por fim, concluímos este artigo com a convicção de que há muito a ser explorado neste campo, mas acreditamos que a base já está plantada para transformar o ensino de frações em uma experiência desafiadora e gratificante, afastando a ideia de que este é um tema inacessível. Ao repensar nossa abordagem, podemos transformar o estudo das frações em uma jornada enriquecedora e prazerosa para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- BERTONI, N. E. **Um paradigma no ensino e aprendizagem das frações**. Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, Recife, 2004.
- BEZERRA, F. J.. **Introdução do conceito de números fracionários e de suas representações: uma abordagem criativa para a sala de aula**. Dissertação de mestrado em Educação Matemática, PUC, São Paulo, 2001.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: **Matemática / Secretaria de Ensino Fundamental** - Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CANOVA, Raquel Factori. **Crença, concepção e competência dos professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental com relação à fração**. Dissertação de mestrado em Educação Matemática, PUC, São Paulo, 2010.
- DAMICO, Alecio. **Uma investigação sobre a formação inicial de professores de matemática para o ensino de números racionais no Ensino Fundamental**. Tese de doutorado, PUC, São Paulo, 2007.
- MALASPINA, Maria da Conceição de Oliveira. **O início do Ensino de Fração: uma intervenção com alunos de 3º série do Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado, São Paulo: PUC, 2007.
- MERLINI, Vera Lucia. **O conceito de fração em seus diferentes significados: um Estudo Diagnóstico com alunos de 5º e 6º séries do Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado, São Paulo: PUC, 2005.
- MOUTINHO, Leonel Valpereiro. **Frações e seus diferentes significados: um estudo com alunos das 4º e 8º séries do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC, 2005.
- NUNES, Terezinha. BRYANT, Peter. **Crianças Fazendo Matemática**. Porto Alegre; ARTMED, 1997
- SILVA, Maria José Ferreira. **Sobre a introdução do conceito de número fracionário**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC, 1997.
- SILVA, Maria José Ferreira. **As concepções de números fracionários**. PUC/SP, 2004

SILVA, Maria José Ferreira. **Investigando Saberes de professores do Ensino Fundamental com enfoque em números fracionários para a quinta série.** Tese de doutorado, São Paulo, PUC, 2005.

TEIXEIRA, Alexis Martins. **O professor, o ensino de fração e o livro didático: um estudo investigativo.** Dissertação de mestrado, São Paulo: PUC, 2008.

PROFESSORES EM FOCO: SAÚDE MENTAL E SUSTENTABILIDADE PROFISSIONAL



TEACHERS IN FOCUS: MENTAL HEALTH AND PROFESSIONAL SUSTAINABILITY

JOYCE MARIA DE ARAUJO

Graduação em Letras pela Universidade Guarulhos (2007); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013); Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre as condições de trabalho e a saúde mental dos professores e profissionais da educação. É necessário que os cuidados com a mente e com os bons hábitos no cotidiano esteja em foco para que seja possível amenizar os desgastes profissionais sofridos ao longo dos tempos e melhorar a qualidade dos ambientes de trabalho e das condições de vida das pessoas. Bons professores não dependem apenas de formação continuada e estudos diversificados em suas áreas de atuação. É preciso que exista alinhamento e estabilidade física e mental para uma boa atuação e para a sustentabilidade das tarefas exercidas por estes profissionais e todos aqueles que diariamente esforçam-se e entregam o seu melhor para formar as futuras gerações. É necessário, também, que se estabeleça um compromisso de continuidade dos cuidados com a saúde mental dos docentes no exercício de suas funções, sobretudo, em seus locais de trabalho. Por intermédio de sugestões práticas, este artigo busca contribuir para que se construa um debate sobre a inclusão de práticas de cuidado e bem-estar dentro das escolas.

Palavras-chave: Educação; Saúde Mental; Autocuidado; Qualidade de Vida.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the working conditions and mental health of teachers and education professionals. It is necessary to focus on caring for the mind and good habits in everyday life so that it is

possible to mitigate the professional wear and tear suffered over time and improve the quality of working environments and people's living conditions. Good teachers don't just depend on continuous training and diversified studies in their fields. There needs to be alignment and physical and mental stability for good performance and for the sustainability of the tasks carried out by these professionals and all those who daily strive and give their best to educate future generations. It is also necessary to establish a commitment to continuing mental health care for teachers in the course of their duties, especially in their workplaces. Through practical suggestions, this article seeks to contribute to a debate on the inclusion of care and well-being practices within schools.

Keywords: Education; Mental Health; Self-care; Quality of Life.

INTRODUÇÃO

Com as constantes transformações e com a velocidade com a qual a sociedade atual evolui, as cobranças e exigências se tornaram cada vez maiores para os profissionais, em especial para os professores.

Torna-se cada vez mais difícil aos docentes e profissionais da educação a adaptação a um novo conceito de estudantes, já que, a tecnologia domina os meios de comunicação e as mídias e, por consequência, os jovens. A escola está ultrapassada, de modo geral, quando se trata em acompanhar as transformações sociais das últimas décadas.

Neste contexto, tratar da saúde mental e da qualidade de vida dos profissionais que enfrentam cotidianamente os desafios de educar torna-se essencial.

É importante destacar que as práticas de autocuidado são as que mais estão ao alcance de todos e as que podem contribuir de modo eficaz, aplicadas em conjunto com os bons hábitos de saúde com o corpo.

A questão central da saúde mental e do bem-estar consiste no saber determinar quais condições de vida, subjetivamente, devem existir para que seja possível atingir melhores níveis de produtividade, preservando ainda assim condições de vida saudáveis.

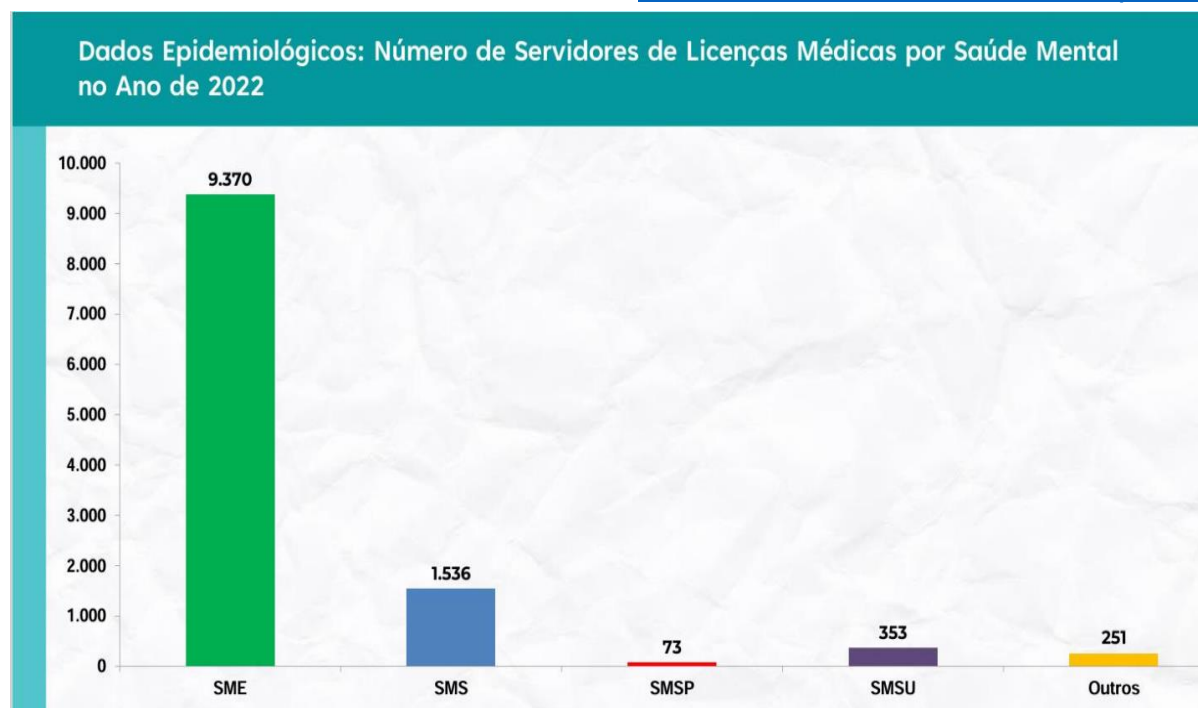
DESENVOLVIMENTO

Para Trebien, Machado, Sackser (2005) o conceito de saudável é resultado do equilíbrio entre a saúde física, emocional, intelectual, social, ocupacional e espiritual. Pessoas equilibradas tendem a serem mais criativas.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, a saúde mental equivale a um estado de completo bem-estar físico, mental e social no qual o indivíduo se sente bem consigo mesmo e nas relações com os outros. Corresponde também a capacidade de administrar as emoções e a vida como um todo, lidando de forma positiva com as adversidades, reconhecendo seus limites e buscando ajuda quando necessário.

A Rede SOMOS é um programa que promove ações para o processo de melhoria das condições de saúde mental e prevenção do adoecimento psíquico dos servidores da Rede Municipal de São Paulo. Segundo o levantamento de dados realizados pelo programa sobre a natureza das perícias médicas 43% dos dias de licenças médicas concedidas na administração municipal no ano de 2022 foram por motivo de transtornos mentais e comportamentais.

Fonte: [Rede SOMOS - Secretaria Municipal de Gestão - Prefeitura](#)



Acesso em: 01 nov. 2024

A ideia de qualidade de vida no trabalho deriva de uma abordagem humanista, em que as dinâmicas colaborativas no ambiente de trabalho criam uma situação propícia à produtividade, pautada na mobilização do pessoal.

Pessoas tendem a produzir mais quando estão adaptadas ao seu ambiente de trabalho. Há uma necessidade própria da condição humana a de voltar-se para si mesmo para que suas manifestações sejam positivas e harmoniosas. Quando existe valorização do recurso humano permite-se que a criação possa acontecer com dedicação e com o bônus de aprender junto com o fazer.

Um ambiente de trabalho negativo acarreta problemas de saúde, de ordem física e emocional. O trabalho na escola é complexo, com demandas exaustivas de contínuo equilíbrio e estabilidade emocional, somado ao excesso de horas trabalhadas, seja presencialmente ou no preparo e correção de atividades, o que acaba gerando uma sobrecarga disparadora que pode tornar-se ao longo dos anos um problema de saúde mental.

A escola está sendo vítima de violência, ataques, agressões físicas, ameaças, assédios, bullying e abusos nas redes sociais. Quando o educador adoece a escola torna-se também doente, deixando aos poucos de cumprir com sua função social. É necessário priorizar a qualidade da convivência escolar.

A pressão gera o adoecimento. É cada vez mais comum encontrarmos professores acometidos por doenças como ansiedade, alterações digestivas, dermatoses, insônia, fibromialgia, dor de cabeça e doenças ocupacionais derivadas da exaustão profissional.

O caminho para minimizar esse quadro ainda é incerto, mas existem ferramentas funcionais que podem combater esses desafios. Dentro das escolas, uma das alternativas pode estar no fortalecimento de grupos que já existem, como os grêmios e as comissões de mediação de conflitos formadas por professores e funcionários. Precisamos compreender a natureza dos problemas e buscar soluções conjuntas, não somente contra os ataques armados, como os que ocorreram com certa frequência nos últimos anos, mas contra o assédio contra professores, o desrespeito à diversidade e a intolerância de todos os tipos. A escola precisa trabalhar para fortalecer o senso de pertencimento.

Alguns especialistas em saúde mental também acreditam que é preciso olhar a questão de forma ampla, pois, trata-se de um conjunto que tem a ver com o modo de produção capitalista, que individualiza os problemas e que impede que as pessoas se comprometam em fazer mudanças mais substanciais.

Prestar atendimento individualizado aos profissionais ou ampliar a vigilância nas escolas para impedir a violência, sem garantir a melhoria das condições de trabalho não irá mudar o quadro. É necessário que exista um trabalho sério por parte dos governantes, através de políticas públicas, abrindo espaços de escuta e criando melhores condições de vida. A lógica capitalista é criada para a eficiência da produção e com isso, temos esquecido que nosso olhar deve ser mais humano, resgatando as individualidades de cada pessoa.

Um olhar atento para o autocuidado e a busca por técnicas individuais de combate ao estresse são ferramentas essenciais para os profissionais que buscam encontrar o equilíbrio e a estabilidade emocional, apesar de todas as adversidades do ambiente de trabalho. Algumas práticas cotidianas como manter bons hábitos de sono ajuda a proteger a saúde física e mental. Dormir bem, por exemplo, é essencial. A ausência do sono restaurador pode causar inflamações no corpo e até mesmo aumentar o risco de doenças mentais. Dormir mal ou não dormir pode prejudicar a memória, dificultar o aprendizado e afetar o humor. Ter uma rotina regular para acordar e dormir contribui para a manutenção da saúde do corpo e da mente.



Fonte:

<https://lucianapsicologa.blogspot.com/2012/07/estresse.html>

Acesso em: 02 de nov. /2024

O estresse é considerado pelos especialistas um dos fatores principais que podem desencadear a depressão. O apoio de familiares e pessoas de confiança é muito importante na busca pela prevenção das doenças mentais. Ter alguém por perto que possa incentivar, dialogar, oferecer conforto e auxílio para a resolução dos problemas torna menos complicado lidar com o estresse e contribui para a estabilidade da saúde emocional.

Sabemos que a prática de atividades físicas é essencial para o bom funcionamento do corpo humano. Movimentar-se também ajuda a criar conexões entre os neurônios, permitindo que as áreas do cérebro responsáveis por emoções positivas e negativas voltem a se comunicar, aumentando o prazer devolvendo o interesse do indivíduo, além auxiliar na redução da tristeza e do desânimo. Mesmo que o ato de praticar exercícios não seja constante ainda é muito melhor do que sua ausência completa.

Ter um passatempo ajuda a prevenir e reduzir doenças mentais. Quando feito em grupo, também traz a sensação de pertencimento, melhora a cognição e oferece apoio social. Essas atividades permitem expressar a criatividade e trazem satisfação, ativando áreas do cérebro ligadas ao prazer e recompensa, o que aumenta emoções positivas, como alegria e bem-estar.

Quando pensamos em Saúde Mental não podemos considerar apenas os aspectos que causam a doença em si, mas em tudo aquilo que pode promover a saúde possibilitando, dessa forma, a prevenção do adoecimento psíquico.

Prestar atenção a si mesmo é o primeiro passo para o autocuidado. Quando entendemos nossos

próprios sentimentos aprendemos a lidar melhor com eles. Quando percebemos que estamos nos cobrando demais, por exemplo, é possível aprender a desenvolver mais tolerância e compaixão por nós mesmos. Comportamentos agressivos, apatia, insônia ou excesso de sono também podem sinalizar a depressão, o que reforça a necessidade de estarmos atentos aos estados emocionais e aos sinais enviados pelo corpo.

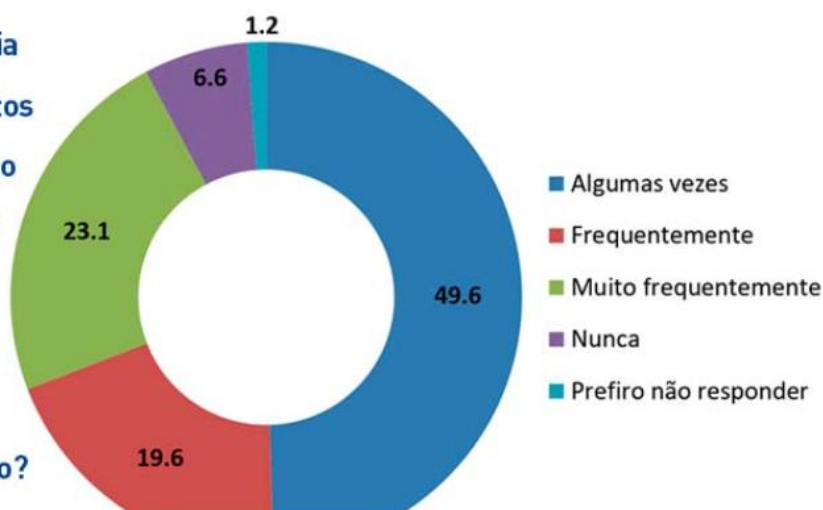
A maior agência de notícias do país, explorou a Pesquisa realizada pelo Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp) em parceria com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) que apontou dados preocupantes sobre o bem-estar dos profissionais da educação que teve a pior avaliação dos Gestores Educacionais na pesquisa para o Retrato da Rede 2024. Os dados revelaram que apenas 15% dos entrevistados disseram que não tiveram que comparecer ao trabalho doentes este ano. Ao considerar as questões a respeito de sentimentos negativos relacionados ao trabalho, 83,9% deram declarações positivas.

“A saúde dos profissionais da educação continua sendo a preocupação central, especialmente diante da carga excessiva de trabalho e da falta de apoio adequado da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, a gestão de pessoas também se mostra deficiente, com insuficiência de capacitação e políticas de suporte, o que reflete diretamente na qualidade do ensino e no bem-estar dos gestores e educadores”, explica a presidente do SINESP, Norma Lúcia Andrade.

Retrato da Rede 2024 dá base a publicação do Portal da Agência Brasil

04 NOVEMBRO 2024

**Com que frequência
você teve sentimentos
negativos no último
ano, relacionado
ao trabalho,
como ansiedade,
depressão,
angústia, desespero?**



Fonte: <https://www.sinesp.org.br/noticias/aconteceu-no-sinesp/20581-retrato-da-rede-2024-da-base-a-publicacao-do-portal-da-agencia-brasil>

Acesso em: 06 de nov. /2024

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (2020), existe um aumento expressivo de problemas de saúde mental também entre adolescentes e jovens, em grande parte causados pela exposição constante nas redes sociais. O uso excessivo das redes sociais, além de consumir excessivamente o nosso tempo, pode ocasionar problemas emocionais. O aumento da ansiedade, da depressão, da baixa autoestima e da dificuldade em se relacionar de forma presencial e expressar sentimentos e pensamentos podem estar incluídos nestes problemas de ordem emocional. Não são isolados os relatos de sensação constante de solidão e infelicidade, entre outros distúrbios, todos ligados ao vício em estar conectado e aos impactos da comparação com a realidade virtual, que muitas vezes está longe de se parecer com a realidade de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade de vida no trabalho depende de uma gestão dinâmica, já que, a conjuntura social, as instituições e as pessoas mudam constantemente; e é condicional pois depende de cada realidade e de qual contexto está inserida.

Saber identificar o momento de solicitar ajuda e ainda a qual profissional recorrer é parte do processo de manutenção da saúde mental e emocional. Procurar o serviço de um psicólogo auxilia na superação de situações difíceis. Com um bom trabalho, é possível a identificação de traumas, frustrações, medos, receios e sentimentos que podem estar ocasionando os malefícios. Já o serviço psiquiátrico, responde pelo diagnóstico e tratamento dos de Transtornos Mentais e de Comportamento. O serviço deste médico atua com a prevenção, o diagnóstico, o tratamento e a reabilitação de manifestações das doenças mentais em geral.

Para concluir, para que os profissionais da educação mantenham em dia os cuidados com a saúde mental e, dessa forma, mantenham a produtividade e o bom ambiente de trabalho, por consequência, um bom ambiente de aprendizagem para crianças e adultos em convivência diária, é importante que se estabeleça prioridades - transformar grandes tarefas em pequenas tarefas e que dediquem um tempo para cuidar de si, mantendo-se integralmente ativos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Flávia – Repórter da Agência Brasil. Saúde do professor é o principal desafio da educação em São Paulo Dados são do Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público. Agência Brasil, 01 nov. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-11/saude-do-professor-e-o-principal-desafio-da-educacao-em-sao-paulo>. Acesso em: 06 nov. 2024.

ALBUQUERQUE, Lindolfo G. de. Pesquisa: **Tendências de mudanças na Gestão de pessoas nas empresas**. Anais do 30º Congresso Mundial de Treinamento e Desenvolvimento (Conferência Magna) da IFTDO, Porto Alegre, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2008.

COSTA, Ana Cláudia Athayde da. Educação Corporativa: **Um avanço na Gestão integrada do Desenvolvimento Humano**. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2001.

CZERESNIA, D. **O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção**. In: CZERESNIA D, FREITAS C. M. (org.). Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003, p.39-53.

ESTANISLAU, G. M., Bressan, R. A. (2014). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed.

FERNANDES, Eda. **Qualidade de vida no trabalho: como medir para melhorar**. Salvador: Casa da Qualidade Editora Ltda., 1996.

FRANÇA, A C. Limongi. **Qualidade de vida no trabalho: conceitos, abordagens, inovações e desafios nas empresas brasileiras**, Revista brasileira de Medicina Psicossomática. Rio de Janeiro, vol.1,nº2,p.79-83, abr./mai./jun.1997.

MASLOW, Abraham H. **A Theory of human motivation**. Psychological Review, p.370-96,jul.1943

MARRAS, Jean Pierre.**Gestão de Pessoas.ed.Futura,1ed.São Paulo,2005**.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. (2022). **Na América Latina, Brasil é o país com maior prevalência de depressão**.

Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/na-america-latina-brasil-e-o-pais-com-maior-prevalencia-de-depressao> Acesso: 01 de nov.2024

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2020). **OMS divulga Informe Mundial de Saúde Mental: transformar a saúde mental para todos**.

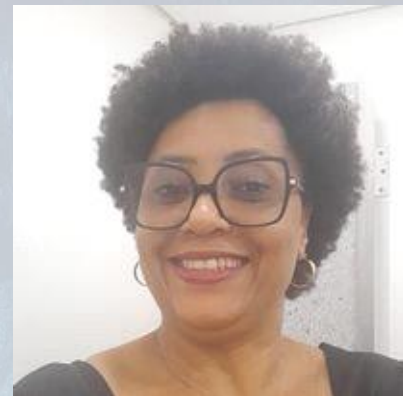
Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/oms-divulga-informe-mundial-de-saude-mental-transformar-a-saude-mental-para-todos/> Acesso: 01 de nov. 2024

RODRIGUES, Marcus V.C. **Qualidade de Vida no Trabalho: evolução e análise no nível gerencial**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SUCESSO, E. de P.Bom. **Trabalho e Qualidade de Vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora e Dunya Editora, 1998

TREBIEN, Eunice I-MACHADO, Mirian M. SACKSER Roseli Maria – **Qualidade de vida no trabalho** (mestranda do curso de pós-graduação em Administração - UFC, 2005).

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL; POLÍTICAS PÚBLICAS E SEU PAPEL MEDIADOR DA INCLUSÃO



HISTORICAL CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL; PUBLIC POLICIES AND THEIR ROLE IN MEDIATING INCLUSION

JUCÉLIA APARECIDA DA SILVA

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade de Santo Amaro (2013); e Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa, pela UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos (2018); Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasil (2014); Psicomotricidade, pela Faculdade de Conchas (2018); Atendimento Educacional Especializado, Faculdade São Luís (2018); Educação Especial com Ênfase em Comunicação Alternativa, pela Universidade Anhanguera (2023); Graduação Letras Libras, pela Uniasselvi (2024); Pós graduação Libras pela Faconnect (2014); Professora de Educação inclusiva na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O contexto histórico da educação inclusiva, passou por muitas mudanças desde sua formação, com a vinda da família real para o Brasil, começou-se a ter um olhar diferenciado para pessoas consideradas “diferentes”, para uma sociedade que considerava uma pessoa com problemas mentais, desprovida de direitos e de cuidados. Os objetivos principais desse artigo é estudar as principais leis que se formaram como ponto culminante da garantia de direitos, conscientizar seu leitor sobre a importância da inclusão e seus desafios. O tema incide no fato de que conhecer as leis e aprofundar conhecimentos sobre o tema, é um aspecto crucial para a conscientização de que a inclusão é de suma importância para nossa sociedade.

Palavras Chaves: Inclusão; Diversidade; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The historical context of inclusive education has undergone many changes since its formation. With the arrival of the royal family in Brazil, we began to take a differentiated view of people considered “different”, for a society that considered a person with mental problems to be devoid of rights and care. The main objectives of this article are to study the main laws that have formed as a culmination of the guarantee of rights, to make the reader aware of the importance of inclusion and its challenges. The theme focuses on the fact that knowing the laws and deepening knowledge on the subject is a crucial aspect for raising awareness that inclusion is of paramount importance to our society.

Keywords: Inclusion; Diversity; Public Policies.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, procurou-se realizar um estudo sistemático sobre as Políticas Públicas que embasam a educação inclusiva tanto no Brasil, como também algumas leis internacionais que incentivaram sua implementação.

Tendo como objetivo principal o estudo de Políticas Públicas concernentes à inclusão. Dentre seus objetivos específicos, aprofundar conhecimentos sobre leis e decretos que regem a educação inclusiva no Brasil, assim como compreender os direitos da pessoa com deficiência ou com algum tipo de impedimento, seja intelectual, físico ou social.

Considera-se a inclusão como fator determinante para o seu público no Brasil, uma vez que através das leis da inclusão, são garantidos direitos que por muito tempo lhes foram negados.

A pessoa com necessidades especiais, é tão cidadã, quanto as pessoas que não têm nenhum tipo de dificuldade, assim sendo, é relevante que existam leis que garantam todos os seus direitos, por isso seu estudo torna-se imprescindível.

FORMAÇÃO DOCENTE

Estamos vivendo a era da globalização, a modernidade e a tecnologia ganham espaço cada vez mais e quem não busca novos conhecimentos fica em defasagem, isso em todas as áreas.

Na educação não é diferente, são necessários profissionais atualizados que estejam em constante formação, especialmente no que se diz respeito à diversidade, pois essa chegou para ficar.

O cotidiano escolar deve estar preparado para receber pessoas de todas as etnias, classe social, deficiências ou superdotadas, para tanto a formação continuada torna-se indispensável, pois segundo LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em seu artigo 62,^{1º}

“A união, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover formação inicial, e continuada e a capacitação de profissionais de magistério”, LDB (9.394/96).

Por esse artigo, notamos a disposição do Estado em manter a formação dos docentes.

Para educação inclusiva a exigência é ainda maior, pois além de curso superior em magistério, é necessário formação com hora mínima exigida em curso de graduação ou pós-graduação em áreas de inclusão.

As leis de inclusão constituem um paradigma que fundamenta os direitos não só da pessoa com deficiência, mas também de pessoas superdotadas, de diferentes etnias, classe social, gênero, entre outros.

Para construir uma educação para todos, além de boa formação, o profissional deve primeiramente aceitar o diferente, saber que vai se deparar com situações que muitas vezes serão desconfortáveis, e será nessas situações que ele irá exercer toda sua ética, formação e postura profissional.

No entanto, o professor não é o protagonista da inclusão, e sim seus alunos, na realidade, professor e aluno são sujeitos na relação pedagógica. Os alunos sendo inclusão ou não precisam ser mediados em todas as situações de aprendizagem.

Como podemos notar, sem a formação devida não tem como um profissional, mediar uma inclusão, pois além da prática ele precisa conhecer teoricamente as necessidades de seus alunos e os meios para mediar aprendizagens que sejam significativas individualmente ao mesmo tempo que contempla sua sala como um todo.

Sem formação, não tem inclusão, sem inclusão não há diversidade, mas sim exclusão em todas as modalidades.

É muito importante que seja garantido ao professor(a), meios para esta formação, garantida em lei, pois muitos não tem condições financeiras ou não conseguem conciliar seu tempo e é aí que entram as políticas públicas de inclusão, para garantir que sua formação aconteça, de forma integral.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Conforme art. 58.1 “Haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação”.

Mesmo que precariamente, esse direito hoje é atribuído ao aluno com necessidades especiais, mas nem sempre foi assim. Entre os séculos XVIII e XIX, pessoas nessas condições eram consideradas como pessoas possuídas por demônios, sendo abandonadas em manicômios. Ao longo do tempo esse comportamento social foi mudando gradativamente, através de leis que surgiram após lutas e insatisfações presentes em alguns grupos fechados do século XIX.

Conforme artigo 5º da Constituição Federal 1988 “Todos são iguais perante a Lei”, passou-se a ter um novo olhar para pessoas com diferenças.

Hoje nosso currículo exige uma escola flexível que atenda toda a diversidade existente, para tanto vamos mencionar importantes leis que contribuíram para esse processo, a começar por algumas leis internacionais que serviram de norte para implantação das leis nacionais.

MAS AFINAL, QUEM É CONSIDERADO UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA?

Segundo relatório da (ONU), Organização das Nações Unidas) 2006, considera-se pessoa com deficiência:

“pessoas com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual (mental), ou sensorial (Visão e audição) os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

É um cidadão com os mesmos direitos de autodeterminação e usufruto das oportunidades disponíveis na sociedade; Deficiência não é sinônimo de doença e, portanto, uma pessoa não pode ter vida prejudicada em razão de sua deficiência;

A pessoa com deficiência possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades. Pode apresentar uma ou mais deficiências, percebida ao nascimento ou adquirida ao longo da vida.

Existem doenças que embora não estejam enquadradas como deficiência, podem produzir direta ou indiretamente graus de limitação variados, destacamos os distúrbios de fala, da linguagem ou comportamentais e os transtornos orgânicos.

A deficiência é um atributo do ser humano, como ser alto, baixo, gordo ou magro, sendo que as pessoas com deficiência fazem parte dessa diversidade, com os mesmos direitos e deveres dos demais cidadãos”.

Muitas vezes nos referimos à inclusão pensando somente em pessoas com deficiências, ou o contrário, mas o termo “necessidades especiais”, instituído pela Declaração de Salamanca, vai muito além.

Por isso nos referimos tanto a diversidade, pois com a ampliação do termo, podemos pensar na inclusão em vários âmbitos, ou seja (pessoas com deficiência, negros, indígenas, estrangeiros, crianças de rua...), esta inclusão alcança todas as pessoas marginalizadas pela sociedade, e as leis que mencionaremos a seguir, são de proteção integral a elas.

LEIS INTERNACIONAIS

Lei de Salamanca

Primeiramente é preciso ressaltar que após o tratado de Salamanca, o conceito “Deficiência”, foi ampliado para “Necessidades Educacionais Especiais”, como um meio de ampliar seu atendimento. Este documento foi decisivo para práticas de inclusão, elaborado no ano de 1994 em Salamanca na Espanha, sua função seria de fornecer diretrizes básicas para orientar sistemas educacionais visando a inclusão. Conforme Menezes e Santos

“A declaração de Salamanca é também considerada inovadora porque, conforme seu próprio texto diz, ela ...proporcionou uma oportunidade única de colocação da Educação Especial dentro da estrutura de “Educação para todos”, firmada em 1990 (...) promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade

Para os autores, através desta lei, muitos direitos antes negados, passam a ser garantidos, ampliando os conceitos da inclusão e garantindo que crianças possam todas serem atendidas juntas, mesmo com dificuldades características da deficiência, dificuldades de aprendizagem, crianças de rua, crianças abusadas ou com frequentes retenções. (Ebenezer Takuno de Menezes; Thais Helena dos Santos, Midiamix 2001). Declaração de Jomtien (Tailândia) também conhecida como “Declaração mundial de educação para todos”, esse documento, assim como Salamanca, visa garantir direitos da pessoa com deficiência em âmbito internacional, também estabelece um plano decenal para que suas metas sejam cumpridas, instituída em 1990, busca a permanência de todos na escola. (Ebenezer Takuno de Menezes; 01 de janeiro de 2001.)

CONVENÇÃO DE GUATEMALA

Essa convenção foi ratificada no Brasil, pelo Decreto 3.956, em 8 de outubro de 2001.

A Convenção de Guatemala, foi instituída em 28 de maio de 1999, esta lei visa o princípio da não discriminação das pessoas com diferenças, em seu texto diz sobre o respeito aos direitos fundamentais e sobre como tratar desigualmente os desiguais sem com isso os discriminar, ou seja, fala da equiparação de oportunidades referentes aos direitos comuns como aprendizagem, trabalho, lazer..., para tanto é necessário que haja uma política de investimentos em recursos mobiliários, em profissionais, ou seja recurso em várias áreas para proporcionar o acesso, promovendo a inclusão.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Essa lei foi instituída em 2006, visa que pessoas com deficiência desfrutem dos direitos humanos assim como qualquer outra pessoa.

Instrumento internacional de proteção aos direitos humanos da pessoa com deficiência, das Nações Unidas (ONU), visa proteger e fazer cumprir seus direitos, uma vez que essas pessoas são tão capazes quanto as outras de cumprir sua cidadania. Fonte: Wikipédia (enciclopédia livre).

Os dois próximos tópicos, foram extraídos do artigo sobre leis internacionais da professora Marta Gil; Instituto Rodrigo Mendes e Diversa. 8/9/2017.

RELATÓRIO SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA

“Este relatório foi realizado pela UNICEF em 2013, seu objetivo seria de relatar informações qualitativas e quantitativas sobre a inclusão de crianças e adolescentes na educação, inclusive no Brasil.

OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Dar continuidade aos objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM) e valem de 2015 a 2030. Sendo 17 objetivos e 169 metas sobre erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. No que diz respeito à inclusão:

Meta 4.5- Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;

Meta 4.7- Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.”

Se prestarmos atenção no que se refere cada lei, podemos até indagar “mas parece que todas falam a mesma coisa”, fato é, todas têm um só foco, a (Inclusão), foram tratados firmados em diferentes circunstâncias, países distintos, governos diferentes e isso nos faz refletir muito, pois para que haja toda essa mobilização, é porque realmente era de muita urgência o socorro a essas pessoas, que viviam em completo descaso e abandonadas à sorte.

Pessoas com deficiências não tem culpa de tal situação, muito pelo contrário, existem causas patológicas, ambientais, genéticas que causam determinadas deficiências, e essas causas ocorrem em três fases: (Pré-natal, Perinatal e Pós-natal), ou seja, antes, durante e depois da gravidez.

Fatores externos como tabagismo, drogas, consumo de álcool, entre outros; Fatores internos como erros inatos do metabolismo, alterações cromossômicas, diabetes, doenças infecciosas da mãe, podem causar Síndrome de Down, Fenilcetonúria e várias outras deficiências, é importante que a gestante faça sistematicamente o pré-natal, para acompanhar o desenvolvimento do bebê, e quando se detecta alguma deficiência, quanto mais rápido se diagnosticar, mais eficaz será o tratamento.

A OMS (Organização Mundial de Saúde) e Ministério de saúde para todas as gestantes, garante a obrigatoriedade de exames cruciais para a saúde da mãe e da criança.

A gestante tem direito ao Pré-natal pelo (SUS), sistema único de saúde, onde passa por avaliação médica mensalmente incluindo todos os exames, isso lhe é garantido através de políticas públicas do sistema de saúde, não fazer o Pré-natal, é negar à criança o direito de ser acompanhada por um especialista desde sua concepção.

O Brasil, tem muitos traços das culturas europeias, até mesmo pelo fator colonização, como podemos perceber, as pessoas com deficiências passaram a serem vistas de um ponto de vista mais humanitário com a vinda da família real para o Brasil, e com o passar do tempo, através de muita luta essas pessoas passaram a ter um tratamento diferenciado, no que se refere aos seus direitos, até então negados.

Pessoas que não tem deficiências não necessitam de leis específicas para serem respeitadas, pois são consideradas cidadãs desde que nascem, porém isso não acontece com pessoas com deficiências.

Notamos que há uma preocupação mundial com a inclusão, todos os tratados relatam fatores de apoio à inclusão de pessoas com deficiências, marginalizadas, vulneráveis à sociedade, e defendem seus direitos, e isso demonstra que a discriminação realmente existe, e ainda é em número alarmante, por conta disso, a preocupação com a firmiação de leis de inclusão.

No Brasil, não é diferente, leis internacionais, estão refletindo mudanças significativas nas Políticas Públicas vigentes, desde a Constituição Federal de 1988, muitos documentos surgiram nacionalmente em prol da inclusão, veremos que muitos de seus artigos são muito semelhantes com alguns tratados internacionais, confirmando a importância da inclusão.

LEIS NACIONAIS SOBRE INCLUSÃO

Constituição federal de 1988

Artigo 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”.

A Constituição Federal de 1988, trouxe uma preocupação com os direitos fundamentais da pessoa, podemos notar, em seu artigo 205, (Educação, direito de todos), como um dever do Estado, ou seja, o Estado se responsabilizará pelo cumprimento de uma “educação para todos.”

E quem seriam esse “Todos”? Não há restrições, então entendemos que esse fator, alcança a todos sem nenhum tipo de discriminação, inclui pessoas especiais, diferentes classes sociais, indígenas, diferentes etnias entre outros, seu não cumprimento pode levar os responsáveis a responder junto a órgãos competentes, sem dúvida, a Constituição abrange a muitos estudantes em situação de exclusão.

Em consonância ainda temos o artigo 208:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “III- Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Por lei, a pessoa com necessidades especiais, tem o direito de frequentar a rede regular de ensino, e quando necessário, salas especiais em contraturno.

São muitos artigos que privilegiam a educação para todos, e a partir da Constituição de 1988, surgiram várias leis que em seu corpo privilegiam a inclusão e a diversidade.

LEI 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989

“Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define

Temos acima, mais uma lei que assegura os direitos da pessoa com deficiência, respeitando o indivíduo como um cidadão de direitos individuais, como saúde, educação, trabalho, laser entre outros.

LEI 8.069, DE 13 de JULHO DE 1990. DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

Parágrafo Único- “Os direitos enunciados nessa lei aplicam-se a todas crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia, ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem”. (Incluído pela lei 13.257 de 2016).

É muito comum hoje em dia, ouvirmos as expressões preconceito, exclusão, vamos combater, e por mais que pareça estranho ou impossível, muitas pessoas ainda são extremamente preconceituosas e não aceitam aquelas que por algum motivo sejam “diferentes”, e o pior é que tornam visível seus preconceitos maltratando ou excluindo tais pessoas. São estas leis que ajudam a combater tais atitudes, pois além de garantirem os direitos dos excluídos ou marginalizados, entram com ações legais para punir todo o tipo de exclusão, resumidamente o ECA, tem a função de proteger integralmente crianças e adolescentes, inclusive crianças especiais e marginalizadas, em seu artigo 5º, podemos ver: “

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”.

LEI 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Como o nome sugere, é uma lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Em conformidade com a Constituição Federal, a LDB ressalta o “Direito de todos à educação) e tem um olhar especial para com a inclusão, através destas leis (Constituição Federal, LDB, ECA), houve novos parâmetros para a diversidade, e hoje a criança com necessidades especiais tem o direito de frequentar a escola de ensino regular ao mesmo tempo que o ensino se estende para ela à sala de recursos no contraturno e com profissionais específicos.

Capítulo 5 em seu artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades

especiais:

§ 1- Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.

No artigo, assegura o acesso de crianças especiais ao ensino regular em classes comuns, porém no contraturno lhe garante o direito de frequentar sala de recursos com professores especializados.

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Plano nacional de educação, segue as leis (Constituição Federal de 1988 e a LDB), no que diz respeito ao seu cumprimento pelos estados e estabelece o tempo decenal para que sejam cumpridas, infelizmente ainda falta muito para que se alcance um atendimento de qualidade, pois muitos estabelecimentos educacionais ainda não comportam meios para atender essa clientela, existem metas de curto, médio e longo prazo desde a formação continuada de profissionais à quebra de barreiras de todos os tipos, na Constituição Federal em seu artigo 2o nos diz: “Para os fins desta lei, são estabelecidas as seguintes definições: Acessibilidade; possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;”...

O texto trata de barreiras arquitetônicas em espaços públicos, para facilitar a movimentação de pessoas com deficiências permanentes ou temporárias, e o PNE estabelece metas para que a lei seja cumprida em determinado espaço de tempo, mais especificamente, um período decenal (dez anos), ressaltamos também que o PNE, não está sujeito a partidos políticos, devendo assim, ser cumprido tudo o que for estabelecido por ele de acordo com a Constituição Federal de 1988.

OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO



Fonte: Neurociências em benefício da educação

Conforme documento da UNESCO, em comissão internacional de educação para o século XXI, por Jacques Delors propõe uma educação voltada aos quatro pilares da educação principalmente no que se diz respeito ao “aprender a ser”, pois segundo ele, este integra todos os outros (aprender a

conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver). São bases que trabalham toda uma estrutura cognitiva através de aprendizagens significativas, protagonizadas pelos alunos e mediadas por seus professores.

Voltamos à formação dos docentes, ressaltando a importância de uma sólida formação, inclusive dos estágios em sala de aula para que os futuros professores possam deparar-se com o cotidiano escolar, aprendendo que muitas teorias são bonitas, mas em algumas situações distintas tornam-se “utopia”, pois na maioria das vezes irá enfrentar uma sala com 40 alunos e talvez tenha uma inclusão, e aí? Como mediar o aprender a fazer? Como alcançar meios para incluir seu aluno especial? Não é um problema só do professor, mas da escola como um todo.

Na elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico), deve haver ações que englobem todos os saberes, e que contemplem todos os alunos, já pensando na inclusão.

Aí entra em vigor a gestão democrática, pois através dela, serão discutidos todos os meios para se trabalhar com essa clientela, desde como atender suas famílias, inclusive incluindo-as em seus planos de trabalho, já se pensando nessa inclusão.

3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

O Projeto Político Pedagógico, é um documento que irá nortear todas as ações dentro das escolas, é através dele que toda equipe escolar irá traçar metas que contemplem toda comunidade (famílias, alunos, comunidade local).

Sua elaboração conforme a LDB, deve ter a participação de todos os envolvidos, como uma forma de garantia dos direitos adquiridos, garantindo a lei das diversidades.

Segundo Libâneo (2004),

é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar”.

Para tanto é necessário a parceria entre escola e comunidade, visando uma elaboração do PPP, de modo que supra as necessidades de seus atores, em um processo participativo, onde todos tem o direito de manifestar seus olhares.

Não podemos deixar de mencionar que hoje, ainda muitos gestores vêem o PPP, como um documento de mera formalidade, e não dão a ele sua devida importância, até mesmo por não concordarem com a gestão democrática, para este fato, é importante uma fiscalização mais acirrada, pois sem a gestão democrática não existe uma escola para a diversidade.

Nas redes de públicas de ensino em sua maioria aderiram a gestão democrática, suas demandas são discutidas com o corpo docente, funcionários, alunos e toda comunidade, através de conselhos de classe, conselhos de pais e mestres “APM”, conselhos mirins formados por alunos, onde juntos tomam decisões pertinentes ao andamento da escola, como destino de verbas, como acolher da melhor maneira seus usuários, entretanto ainda há escolas que apesar de adotar toda essa política,

sua gestão age de maneira autoritária, tomando decisões que nem sempre agradam seus envolvidos, a comunidade não sabe o destino das verbas, e seus alunos acabam não tendo acesso a determinados recursos.

Reiteramos a importância da participação e fiscalização de todos, é direito e dever zelar de tudo que acontece e é investido nas escolas, é dinheiro público, de todos.

Em escolas particulares, é complicado se falar em gestão democrática, porém a lei da inclusão aplica-se também a elas, se a família achar por bem matricular sua prole em estabelecimento privado, a escola deve sim matricular esta criança, podendo responder por lei se lhes negar a vaga, e o PPP desta escola deve estar dentro dos parâmetros da inclusão, como atendimento diferenciado, quebra de barreiras... podendo participar normalmente de sala regular respeitando suas limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui estamos discutindo políticas públicas voltadas à inclusão, sobre como são garantidos os direitos fundamentais da pessoa com deficiências e como podemos cobrar esses direitos, mas como sociedade também temos o dever de lutar por ela, evitando e combatendo toda forma de discriminação.

Tendo em vista os vários pontos abordados sobre a diversidade em um mundo globalizado, apontamos para uma sociedade que deixou de lado a individualidade dos séculos passados para viver em coletividade, levando-se em conta o papel da escola como uma fonte de inclusão.

Através de leis que abrangem uma “educação para todos”, independentemente de sua condição étnica, social ou intelectual, dando lugar à paradigmas relacionados que norteiam todas as mudanças.

Segundo Alarcão “Neste contexto de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional, aponta-se a educação como cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade da qual se espera um desenvolvimento econômico acrescido de uma melhor qualidade de vida”. (Alarcão, 2001, p. 10).

A escola deve estar apta a promover o desenvolvimento da pessoa humana, sem restrições, atribuindo a essa pessoa meio para alcançar um preparo e a garantia de estar apta a conquistar meios para adquirir uma qualidade de vida.

Notamos que a educação era para poucos, mas através de leis que ao longo do tempo foram implementadas, passou-se a ter olhares diferentes, e essa educação passou a ser para todos.

Atualmente, é comum ouvirmos discursos sobre a inclusão, diversidade e realmente trabalha-se para isso, porém o preconceito e a discriminação ainda são um problema a ser resolvido, por esse fato é que precisamos conscientizar as pessoas sobre a importância da inclusão, educadores, escola e sociedade tem o poder da informação, e é através dela que podemos combater de modo eficaz toda forma de exclusão.

Pudemos através deste artigo, comparar as principais leis que regem a inclusão (Constituição Federal de 1.988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 “LDB” Estatuto da Criança e do Adolescente “ECA”, Plano Nacional de Educação “PNE”, entre outros) e notamos que todas elas se articulam entre si, tendo alguns princípios comuns a todos, sem prejuízo a nenhum direito em nenhuma delas, ou seja, uma lei complementa outra lei, garantindo que todos os direitos, tanto do indivíduo com necessidades especiais, assim como do indivíduo que não tenha nenhuma restrição sejam todos garantidos.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, ArtMed 2001.
- BRASIL, MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1> ; <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acessado em: 12/10/2024
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: 18/10/2024
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: 12/10/2024
- Libâneo, J. C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiania, GO: Alternativa, 2004.
- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbetes Declaração de Jomtien**. Dicionário interativo de educação brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/>. Acesso em: 22 de jan. 2018.
- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbetes Declaração de Salamanca**. Dicionário online interativo da educação brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix 2001. Disponível em <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca> de salamanca. Ebenezer Takuno de 01 de janeiro de 2001. Acesso em: 12/10/2024

RELAÇÃO PROFESSOR- ALUNO: DISCIPLINA COM AFETO

TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP: DISCIPLINE WITH AFFECTION



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 realização dessa pesquisa foi elaborada pensando na importância da relação professor e aluno, com o foco de desenvolver um relacionamento propício para aprendizagem e desenvolvimento total do aluno. Para embasar a pesquisa, a Disciplina Positiva é recorrente, porque sua aplicação tem garantido uma verdadeira revolução nos relacionamentos mesclada com o grande diferencial para os alunos que é a afetividade, que os faz se sentir parte do lugar e valorizados em um ambiente novo, como o dos anos iniciais.

Palavras Chaves: Afetividade; Disciplina; Anos Iniciais.

ABSTRACT

This research was designed with the importance of the teacher-student relationship in mind, with the focus on developing a relationship that is conducive to learning and the student's total development. The research is based on Positive Discipline, because its application has guaranteed a real revolution in relationships, combined with the great differential for students, which is affectivity, which makes them feel part of the place and valued in a new environment, such as the early years.

Keywords: Affectivity; Discipline; Early Years.

INTRODUÇÃO

A criança necessita ser amada, compreendida, aceita e ouvida para que possa atingir seu pleno desenvolvimento e simultaneamente adquirir conhecimento e aprendizado. Para isso necessita de um ambiente acolhedor e propício para o aluno, já que o cognitivo é aliado ao emocional.

Assim, o presente artigo trata da importância de ter um relacionamento afetivo baseado em respeito, gentileza, firmeza e dignidade com os alunos.

Pois um dos problemas comuns é que por conta de certa tradicionalidade, alguns professores acreditam que a melhor forma de ensinar e educar são pelo método antigo em que os educandos não tinham espaço de fala e escuta com os adultos. Alguns ainda têm o pensamento de que a única forma de ensinar é pelo castigo e submissão de seus alunos a eles.

Este problema prejudica diretamente as crianças porque não desenvolvem autonomia, autoconfiança, responsabilidade e tantos outros atributos importantes para sua vida, além de não alcançarem o aprendizado pleno, acarretando dificuldades por diversas razões como, por exemplo: o medo de perguntar, o sentimento de incapacidade e insegurança.

O objetivo deste estudo é mostrar que podemos ouvir mais as crianças, podemos envolvê-las nas tomadas de decisões e incluí-las nas conversas, criando um ambiente seguro e favorável para o seu desenvolvimento.

O conteúdo apresentado neste artigo poderá beneficiar professores, coordenadores, pais e familiares. Com os conceitos do guia da Disciplina Positiva, da autora Jane Nelsen, com as teorias e ensinamentos de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs.

Mais as consultas sobre os direitos da criança, encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental.

RELACIONAMENTO AFETIVO

Na educação infantil, quando a criança chega na escola, acontece o rompimento de seu meio familiar, ela está iniciando uma nova experiência e etapa, portanto ao ser bem recebida e envolvida na escola, será mais fácil para se adaptar e terá um início favorável para o aprendizado. Por isso, um ambiente diferenciado, que propicie o desenvolvimento cognitivo alinhado ao desenvolvimento afetivo, que inclui o envolvimento dos sentimentos, valores e emoções é totalmente necessário e fundamental.

Para La Taille (1992, p. 85) a emoção ocupa o papel de mediadora, ou seja, o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre através de interações sociais em que predominam suas emoções. Dessa forma, o professor tem que saber lidar com os sentimentos e as emoções de seus alunos, porque assim poderá estimulá-los. Mukhina afirma (1998, p. 209): “Os sentimentos da criança brotam com força e brilho, para se apagarem em seguida; a alegria impetuosa é muitas vezes sucedida pelo choro.” Ou seja, suas emoções são o ponto central de seu envolvimento e relação, inicialmente é

sua maneira de comunicação. Crianças felizes e valorizadas têm mais facilidade para aprender e desenvolver uma série de capacidades e habilidades, sendo o professor o mais recorrente e constante nessa interação, como diz Saltini:

Essa interrelação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento, neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas tomam um sentido, um peso e um respeito, enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. (SALTINI, 1997, p. 89)

O educador desenvolvendo uma relação afetiva com seus alunos, terá a capacidade de curá-las e tocá-las, já que nem todas as crianças fazem parte de um lar afetivo e estimulante, assim como afirma Chardelli (2002, p. 18):

A todo momento, a escola recebe crianças com autoestima baixa, tristeza, dificuldades em aprender ou em se entrosar com os coleguinhas e as rotulamos de complicadas, sem limites ou sem educação e não nos colocamos diante delas a seu favor, não compactuamos e nem nos aliamos a elas, não as tocamos e muito menos conseguimos entender o verdadeiro motivo que as deixou assim. A escola facilita o papel da educação nos tempos atuais, que seria construir pessoas plenas, priorizando o ser e não o ter, levando o aluno a ser crítico e construir seu caminho.

O papel do professor é essencial e pode mudar vidas, simplesmente por adotar uma postura baseada em afetividade, gentileza e firmeza, levando em consideração suas emoções e sentimentos. Esse afeto gera o respeito mútuo, uma motivação para aprender por parte dos alunos, acarreta um maior sucesso escolar.

Um professor afetivo que motiva um aluno com dificuldade, por exemplo, terá maior chance de êxito para aprender. Saberá como lidar com um mau comportamento ou uma situação desagradável pensando nos sentimentos dos alunos envolvidos.

DISCIPLINA NA ESCOLA

O significado de disciplina é muito associado a obediência de regras, regulamentos e ao seu superior, por conta dessa acepção a disciplina no ponto de vista escolar, foi vista como a submissão do aluno ao professor (seu superior na escola).

Kant (1996, p.16) afirma: “quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem”, ele acreditava que a disciplina é essencial para passar de um homem natural para um humano condicionado para ser um cidadão, é indispensável para criar autonomia.

Para Michel Foucault: “[...] O poder disciplinar é [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor.” (2005, p. 143). Ou seja, a disciplina é capaz de adestrar ou dominar alguém para

que essa pessoa seja melhor, a disciplina é vista como uma relação de poder e controle do superior ao seu liderado, assim a disciplina é norteadada por uma relação de poder que liga a construção do saber.

Exemplificando em práticas dentro da sala de aula, antigamente tinha os golpes de palmatória, reguadas, se ajoelhar em milho, se sentar no canto da sala olhando para parede, sendo ridicularizados pelo professor; hoje pode acontecer de maneira diferente como quando tem a cadeira do pensamento, gritos insultuosos e agressivos e ameaças, esses tipos de punição são vistos como ações de correção.

Esse tipo de disciplina deve ser questionado, já que não leva os sentimentos dos alunos em consideração, não havendo respeito e afeto.

Jane Nelsen, autora do livro *Disciplina Positiva*, questiona: “de onde tiramos a absurda ideia de que, para levar uma criança a agir melhor, precisamos antes fazê-la se sentir pior?” (2015, p. 10). Questionando as ações punitivas, pois ao invés de focarmos nas consequências podemos pensar nas soluções.

DISCIPLINA POSITIVA

A Disciplina Positiva substitui todas as punições e castigos, o que não significa que as crianças podem fazer o que quiserem, mas sim que vão ter a oportunidade de refletir e procurar soluções em conjunto, fazendo parte da tomada de decisão, afinal, elas são participantes também.

Quando um adulto erra, ele não é humilhado, sofre agressões físicas e é colocado de castigo para pensar em seus erros. O que ocorre é uma conversa para discutir sobre o que aconteceu e o que pode melhorar, assim deve ser feito com as crianças, sem o pensamento de que ela deve ser submissa, em uma relação de poder e superioridade.

As três abordagens mais comuns dos adultos, citadas por Jane Nelsen (2015, p. 5), são: rigidez (controle excessivo) que consiste em “você faz isso porque eu mando”, permissividade (sem limites) que norteiam “você pode fazer o que quiser” e a disciplina positiva (autêntico, gentil e firme ao mesmo tempo) que funciona dessa forma “você pode escolher dentro dos limites que demonstram respeito por todos”.

Essas abordagens podem ser vistas em sala de aula, uma professora controladora que não é gentil e respeitosa com seus alunos, que resolve tudo gritando e ameaçando. Ou uma que aceita tudo, que acaba não pensando que a permissividade faz com que os alunos achem que tudo deve ser feito do jeito deles e na hora que eles querem. Ou aquela que demonstra respeito por seus alunos, que é gentil e firme ao mesmo tempo.

Consequentemente cada uma das atitudes, terão um impacto a longo prazo. A punição ou a permissividade podem causar ressentimento, retaliação, rebeldia e afastamento (tanto por dissimulação quanto por baixa autoestima).

Se utilizarmos o método da Disciplina Positiva podemos reverter esses impactos negativos e procurar as soluções para alcançarmos uma relação melhor com os alunos. Para começar, Jane Nelsen afirma:

Um dos conceitos mais importantes a serem entendidos na Disciplina Positiva é que as crianças são mais propensas a seguir regras que elas ajudaram a estabelecer. Elas aprendem a tomar decisões eficientes com autoconceitos mais saudáveis quando aprendem a ser membros que contribuem com a família, a classe e a sociedade. (2015, p.12)

Rudolf Dreikurs defendia a firmeza e a gentileza, são os princípios essenciais, pois através dele podemos desenvolver o respeito mútuo para conseguir envolver as crianças nas decisões.

Para que isso ocorra precisamos que as soluções sejam consequências lógicas e não uma punição, os quatro R das consequências lógicas podem nos auxiliares a identificar.

A solução deve ser relacionada, respeitosa, razoável e revelada com antecedência:

Relacionada significa que a consequência deve estar ligada ao comportamento. Respeitosa significa que a consequência não deve envolver culpa, vergonha ou dor e deve ser aplicada gentil e firmemente. Também deve ser respeitosa para todos os envolvidos. Razoável significa que a consequência não inclui tirar vantagem e que ela é razoável do ponto de vista tanto da criança como do adulto. Revelada com antecedência significa apenas que devemos permitir que a criança saiba o que vai acontecer se ela escolher um determinado comportamento. Se um dos Quatro R estiver faltando, já não se pode chamar de consequência lógica. (NELSEN, 2015, p. 92 e 93)

Quando uma criança escolhe um comportamento desagradável, precisamos achar uma solução que englobe essas quatro características, por exemplo: se uma criança joga lixo no chão, ela precisa recolher (relacionada), ao falar com a criança, não precisa culpá-la ou gritar com ela (respeitosa), ela vai recolher o lixo que jogou e não limpar a escola inteira (razoável) e revelada com antecedência se aplica se for conversado anteriormente sobre esse comportamento, não se aplica em todas as situações, mas que pode ser conversado durante as rodas de conversa.

Ao focar em soluções, para que elas não sejam negativas ou magoe alguém, precisam ser relacionadas, respeitosas, razoáveis e úteis, exemplificando, em uma sala de aula, quando acaba o tempo do parque, alguns alunos não estão voltando na hora. Poderiam ser propostas algumas sugestões: brigar com eles, terem o tempo descontado no próximo parque e perderem o tempo de brincar na sala de aula ou então um amigo poderia avisar que o tempo do parque acabou, quando acabasse todos gritariam: “sala!” para mostrar que devem voltar e prestarem mais atenção ficando perto do sinal/aviso.

A segunda opção de soluções se encaixa em soluções positivas, que foram pensadas para ajudar e resolver o problema, a primeira opção é punição e o foco está no erro.

Quando nossas soluções se baseiam em consequências positivas, o relacionamento e o comportamento gradativamente melhorarão. Para que essas soluções sejam pensadas e elaboradas pelos alunos e professor em conjunto são necessárias às reuniões de classe ou rodas de conversa.

As reuniões de classe são fundamentais, como afirma Jane Nelsen (2015, p. 151): "tais reuniões proporcionam as melhores circunstâncias possíveis para crianças e adultos aprenderem a praticar os procedimentos democráticos de cooperação, respeito mútuo e foco em soluções", para que ocorra de maneira eficaz alguns aspectos devem ser contemplados.

Primeiro, deve-se formar uma roda, praticar reconhecimento e apreciação (reconhecer uma boa atitude de algum amigo ou uma mudança de comportamento, cada aluno pode fazer um reconhecimento), criar uma pauta (durante os dias que não houver a reunião, uma folha pode ficar pendurada e os alunos e a professora podem escrever situações que necessitam de soluções), desenvolver habilidades de comunicação (durante a roda não tem brigas, mas sim discussões saudáveis), aprender sobre realidades diferentes, dramatizações e discussões (para exemplificar alguma situação e debates do ocorrido) e focar em soluções não punitivas.

Essas reuniões devem ser realizadas todos os dias ou no mínimo três vezes por semana, todos devem dar sugestões e ter seu momento para falar, ter um objeto como se fosse "microfone" para ser passado para quem vai falar ajuda. Os envolvidos devem aceitar a solução e deve-se encaixar em soluções positivas, no final da reunião, deve-se ler tudo que foi decidido.

O professor deve ser um mediador e saber conduzir o momento da roda, pensando no bem-estar de todos e sabendo dar o tempo positivo para que alguns problemas possam ser resolvidos com calma sem brigas, explicando que não dá para resolver problemas irritados ou tristes. Através da reunião de classe, os alunos ganham mais autonomia e respeito por seu crescimento, desenvolvimento e comportamento.

Quando o professor expressa amor incondicional, as crianças se sentem mais importantes, elas precisam saber que "são mais importantes do que qualquer coisa que fazem" (NELSEN, 2015, p. 261), as vezes, o professor se concentra tanto no comportamento ruim que se esquece que ali está uma criança que ainda está aprendendo. Na visão das crianças, a punição é vista como uma forma que "deixaram de amá-las" e isso desencadeia uma série de dificuldades cognitivas e emocionais.

Ao demonstrarmos amor, firmeza e gentileza formarão adultos mais autônomos, responsáveis, resilientes, cooperativos, com autodisciplina e resolução de conflitos.

DIREITO INERENTE

Com documentos recentes, as crianças e os adolescentes possuem direitos em sua vida escolar, as diversas reflexões proporcionaram o que os alunos precisam além dos conteúdos das disciplinas, que são os eixos e habilidades norteadoras para suas vidas.

A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito: à dignidade e ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento

e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos. (PCN Educação Infantil, p.19)

Esses direitos devem ser respeitados, para que isso ocorra, o relacionamento professor-aluno é primordial, para que seja possível identificar as necessidades e ver as crianças da maneira correta.

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. As mudanças que vão acontecendo são qualitativas e quantitativas— o recém-nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas. O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro. (PCN Educação Infantil, p.14)

A criança deve ser vista como criança, que passa por diferentes fases e etapas, por descobertas e avanços, que precisam do auxílio constante do professor e dos pais.

Por sua vez, as crianças encontram-se em uma fase de vida em que dependem intensamente do adulto para sua sobrevivência (MACHADO, 2001). Precisam, portanto, ser cuidadas e educadas, o que implica: ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas; ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas; ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida. (PCN Educação Infantil, p. 18)

As necessidades básicas físicas e psicológicas são, por exemplo, atenção e afeto, estímulos, segurança e limites. Quando as necessidades dos alunos não são atendidas, eles crescem com carência de estímulos físicos e emocionais, sendo mais vulneráveis e instáveis. Assim, o professor deve considerar “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (PCN Ensino Fundamental, p.15), a ideia de que o professor apenas ensina o conteúdo das disciplinas é ultrapassado, o papel dele é, além disso:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (PCN: Ensino Fundamental, p.27)

Deve-se considerar todos os aspectos de formação cognitiva, social, cultural, política e econômica, visando o pleno desenvolvimento na formação de um cidadão. Por isso, a disciplina positiva é essencial, ela contempla todas as áreas de desenvolvimento, para autodisciplina, responsabilidade, cooperação e habilidades de resolução de problemas.

Os adultos têm uma responsabilidade de liderança para ajudar as crianças a desenvolverem características que lhes permitam ter uma vida feliz e produtiva. É nosso dever proporcionar uma boa base sobre a qual elas possam construir. Ensinar-lhes autodisciplina, responsabilidade, cooperação e habilidades de resolução de problemas ajuda a estabelecer uma excelente base. Quando as crianças apresentam essas características e habilidades, sentem maior aceitação e importância, o que irá se manifestar por meio de um comportamento positivo. (NELSEN, p. 270 e 271)

Os adultos são os responsáveis para ajudar as crianças, com sua experiência e amadurecimento, eles podem desenvolver cidadãos com valores, sem carências emocionais e físicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relacionamento professor-aluno deve ser baseado no afeto e no respeito, as crianças precisam ser envolvidas, valorizadas e amadas, precisam ser vistas como crianças que passam por etapas e fases da vida envoltas de aprendizado e autoconhecimento, devem ser auxiliadas pelo professor e pela família.

O afeto é a significação do cuidar, de se importar e se preocupar. Motivar e inspirar os alunos são umas das características, o professor é capaz de mudar vidas e pensamentos.

Um aluno com dificuldades e problemas ao ser acolhido com afetividade, fica mais aberto a receber ajuda e auxílio, a ouvir e a mudar.

Aquela atitude tradicional que a criança deve ser submissa e o adulto é detentor do poder sobre ela, não deve ter espaço na sala de aula, deve-se pensar em atitudes respeitadas para todos.

A disciplina positiva está presente nesse aspecto, como um guia para ajudarmos as crianças a se desenvolverem com autoconfiança, autoestima, responsabilidades, autonomia e outras habilidades valiosas para a formação de um bom caráter e sucesso na sua vida.

Precisamos entender seus direitos, principalmente que devem ser respeitadas, deixando a punição e o enfoque no erro de lado e refletirmos por soluções positivas para ajudá-las nesse longo processo de amadurecimento e aprendizagem.

As reuniões de classe são a maior ferramenta para essa mudança, dar voz às crianças e desenvolver diversas habilidades, podendo ser aplicada tanto no lar quanto na escola, para ter efeitos mais duradouros e significativos.

O processo de mudança pode ser difícil e longo, mas ao dar o primeiro passo e começar a mudar pequenas atitudes, implantar novas ideias e envolver os alunos, veremos a mudança de comportamento gradativamente. Com uma comunicação familiar constante, alinhando casa e escola, alcançaremos resultados significativos em uma geração tão marcada por carências afetivas e de proximidade.

Concluo a importância da relação professor-aluno, o afeto e a disciplina mudam o rumo das vidas dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Milena; DOS SANTOS ANDRADE, Marques Natan; DE ANDRADE SANTANA, Arima. Disciplina positiva: possibilidades para repensar os castigos escolares no contexto da educação infantil. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 1, 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.l; il. 1. Educação Infantil. 2. Ensino Fundamental. 1. Título

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de primeira à quarta série. I. Título

DOS SANTOS, Mota Vieira; CADETE, Matilde Meire Miranda. Quando, por que e como escutar a voz das crianças nas instituições de educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 82478-82498, 2020.

KRUEGER, Magrit Froehlich. A relevância da afetividade na educação infantil. **ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI (ASSELVI). CURSO DE PÓSGRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**. Disponível em [www. icpg. com. br](http://www.icpg.com.br). Acessado em, v. 12, 2003.

NELSEN, Jane. **Disciplina positiva**. 3. ed. Editora Manole, 2015.

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

O BRINCAR ENQUANTO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO DA CRIANÇA



PLAY AS A PEDAGOGICAL TOOL: A CONTRIBUTION TO THE PROCESS OF BUILDING CHILDREN'S KNOWLEDGE

JULIANA CORREIA DE LIMA CARVALHAR

Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE (2008); Especialista em PSICOPEDAGOGIA pela Faculdade FATECE (2014); Professor de Ensino Fundamental I – na EMEF Prof. WANNY SALGADO ROCHA, Professora de Educação Infantil no Cei Zilda Arns.

RESUMO

O brincar faz parte do cotidiano e do imaginário infantil, pois através das relações que são estabelecidas neste processo, a criança cresce e se desenvolve. É na infância, que interiorizamos os diversos elementos que constroem nossa personalidade, os sentimentos, as experiências vivenciadas e fundamentalmente a criatividade da forma mais espontânea, através do brincar. A criança interage com a realidade, estabelecendo relações com o mundo que a cerca. Este artigo objetiva mostrar a importância do brincar enquanto instrumento pedagógico e o processo de construção de conhecimento, na Educação Infantil. Neste contexto, o brincar não pode ser considerado uma atividade comum a outras, de natureza dita pedagógica, mas, como uma atividade fundamental que contribua como um instrumento para o aprendizado junto ao pedagógico.

Palavras-chave: Educação Infantil; Imaginar; Ludicidade; Faz de contas.

ABSTRACT

Play is part of everyday life and children's imagination, because through the relationships that are established in this process, children grow and develop. It is in childhood that we internalize the various elements that build our personality, feelings, experiences and, fundamentally, creativity in the most spontaneous way, through play. Children interact with reality, establishing relationships with the world around them. This article aims to show the importance of play as a pedagogical tool and the process of building knowledge in Early Childhood Education. In this context, play cannot be considered a common

activity with others of a so-called pedagogical nature, but as a fundamental activity that contributes as an instrument for learning alongside pedagogy.

Keywords: Early childhood education; Imagining; Playfulness; Make-believe.

INTRODUÇÃO

O brincar acontece onde quer que a criança se encontre, em um momento que faz sua imaginação levá-la para um mundo de fantasia, repleto de criatividade e movimento, expressando o seu interior. Ela transcende do real para o imaginário de maneira tão intensa, que o faz-de-conta passa a ser real, para esta criança. Esse processo dialógico contribui para a construção de sua personalidade, pois o jogo faz com que diversas experiências vivenciadas sejam interiorizadas ocorra o aprendizado. Daí perceber que o brincar promove a construção de conhecimento. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil mostra que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. (Referencial Curricular Nacional, 1988)

Nesta perspectiva, observa-se a importância desse processo na infância e sua influência no desenvolvimento da personalidade dessa criança. O brincar promove a experiência no mundo imaginário, onde ela incorpora diversos elementos que contribuirão para sua formação.

A partir da compreensão do brincar enquanto instrumento pedagógico, que contribui para o processo de construção do conhecimento da criança observou-se a necessidade da pesquisa buscando refletir como ocorre esse processo, na educação infantil.

A pesquisa objetivou mostrar alguns caminhos possíveis na relação da criança com o brincar e a importância de que o professor compreenda esse processo.

A pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar discussões sobre o assunto e em decorrência da escassez de pesquisas sobre o assunto.

A pesquisa possui três capítulos, que são: A introdução onde são apresentadas as linhas da pesquisa e como serão desenvolvidas, o desenvolvimento que trata da pesquisa sobre o brincar enquanto instrumento pedagógico, os elementos que contribuem com esse processo e os pesquisadores utilizados no artigo, a conclusão e a bibliografia.

DESENVOLVIMENTO

O brincar pode ser visto como um processo de funcionamento psicológico que assegura ao sujeito a ficar distante em relação ao real (p.1248, KISHIMOTO, 2002).

Ao perceber a importância do brincar como um elemento que pode fazer parte da formação do processo educativo, a escola e os educadores, podem promover atividades e brincadeiras, que junto ao ensino-aprendizagem colaboram com a formação da personalidade da criança.

Os educadores e todos envolvidos no contexto terão uma visão diferenciada que esse é um caminho diferente, uma mudança de paradigma, em relação a formação plena de um adulto, para o convívio em sociedade. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil observa-se que:

... o professor pode recorrer para promover e enriquecer as condições oferecidas para as crianças brincarem que podem ser observadas. Para que o faz-de-conta torne-se, de fato, uma prática cotidiana entre as crianças é preciso que se organize na sala um espaço para essa atividade, separado por uma cortina, biombo ou outro recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar, sozinha ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem etc. (Referencial Curricular Nacional, 1988)

É imprescindível que a ação do educador em sua prática pedagógica procure utilizar atividades diferenciadas para despertar as necessidades e os interesses das crianças. Esse trabalho com o lúdico poderá contribuir com o aprendizado e com o desenvolvimento de diversos pontos, em relação às diferentes linguagens, bem como, aos diferentes tipos de conhecimentos.

A ampliação do repertório linguístico e cultural das crianças, entre outros. Assim, o educador deve promover elementos para o imaginário infantil que contribuem para o aprendizado, essas atividades, jogos e brincadeiras, se tornando mais difíceis, requerendo uma maior dedicação dos envolvidos no processo, faz com que seus alunos se tornem mais críticos e reflexivos.

O educador deve conhecer os sujeitos envolvidos no processo, suas necessidades, seus interesses, entre outros elementos, que contribuam para seu trabalho junto ao aluno. E, compreenda como a criança aprende, as atividades a serem desenvolvidas, os objetivos, estratégias de trabalho, como serão desenvolvidas, entre outros.

Desta forma, observa-se que o brincar tem extrema importância e que contribui para a elaboração de atividades pedagógicas. E, promove à criança o aprendizado e a formação de sua

identidade cultural e de sua personalidade e o professor deverá considerar para a elaboração de suas atividades.

O BRINCAR ENQUANTO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A escola promove situações para a construção do conhecimento através interação com o outro e contato com o meio que o cerca. Esses são imprescindíveis para a participação ativa da criança em relação ao contexto social que vive. O brincar constitui como uma forma de atividade da criança e pode ser utilizado como uma atividade recreativa, ou como um instrumento pedagógico. Faz parte do contexto escolar e envolve crianças de diferentes faixas etárias.

Segundo Kishimoto (2002) o brincar é uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem e esta é adquirida pela participação em jogos com os companheiros e pela observação de outras crianças, ou seja, quando as crianças pequenas observam os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira.

A partir das diversas mudanças educacionais que ocorreram atualmente no ensino, os professores devem ter uma visão mais ampla, para compreender que o educar pode estar associado ao lúdico e perceber a importância do brincar, enquanto instrumento pedagógico. Neste contexto, o sucesso junto ao aluno, em relação ao processo de aprendizagem, poderá estar associado a esta quebra de paradigma.

Nesta perspectiva, o contexto escolar é um espaço agradável, onde o brincar contribui para que o educador alcance sucesso em sala de aula, junto aos seus alunos. Kishimoto (1994) afirma que “o jogo se vincula ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. É uma proposta para a educação de crianças (e educadores de crianças) com base no jogo e nas linguagens artísticas”. Podemos compreender o jogo como o brincar, o espaço que as crianças fantasiam.

Kishimoto afirma que o homem é um ser simbólico, que se constrói num contexto social, no coletivo e que a competência do pensar está intrinsecamente ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com o real. E, para a criança, através do brincar, esse imaginário se torna realidade, e a realidade é um espaço para que através da brincadeira transcenda estes limites, o que é necessário para uma nova pedagogia junto ao trabalho com as crianças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

COMO OCORRE A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

De acordo com o Referencial Curricular Nacional(1988):

Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. (Referencial Curricular Nacional, 1988)

Neste contexto, observa-se que a criança cresce e se desenvolve através de práticas que envolvam a interação e a socialização, os “papéis” que são vivenciados pelas crianças transcendem para sua vida adulta, contribuindo para sua formação enquanto cidadão, conforme a seguir:

A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. (Referencial Curricular Nacional, 1988)

É através do brincar, que a criança aprende, tem tomada de decisões e desenvolve suas potencialidades. Tem o acesso a diversas informações de um contexto social, no qual está inserida. E, também estabelece relações com o outro, que contribuirá para sua formação, como sendo protagonista de sua própria vida.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. (Referencial Curricular Nacional, 1988)

Nesta perspectiva, a criança através das relações que estabelece com o outro se desenvolve. O brincar passa a ser uma prática pedagógica diferente que deve abandonar os moldes da educação bancária e utilizar o lúdico através dos jogos como o instrumento básico para o desenvolvimento da criança.

Através do brincar, o professor, promoverá ao seu aluno desenvolvimento psicológico, intelectual, emocional, físico-motor e social, enfatizando a necessidade e importância desse processo no ensino aprendizagem e como sendo imprescindível junto ao pedagógico

Esse processo lúdico, o brincar, faz com que a criança desenvolva a criatividade, a capacidade de tomar decisões e o desenvolvimento motor da criança. E, além disso, faz com que as aulas sejam mais interessantes para os alunos, despertando o interesse deles, e partir daí, o professor poderá trabalhar os conteúdos através do brincar, transcendendo os limites da educação tradicional. Para Piaget , p. 89,(1994):

Os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais. O jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social.

Observa-se que a importância da atividade lúdica, pois fornece subsídios sobre a criança, seus anseios, a interação com o outro, seu desenvolvimento físico-motor, seu estágio de desenvolvimento e linguístico, bem como, seus princípios, entre outros.

Através do jogo a criança se comunica e se expressa com o mundo. E, para o adulto ou professor o jogo é um “espelho” que fornece elementos para compreensão de como ocorre o

desenvolvimento e o aprendizado infantil, observando-se, portanto, sua importância no contexto educacional.

Para VIGOTSKY (1989) p.84 ,:

As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade.

Observa-se a importância do lúdico associado ao jogo e ao brincar para a criança, pois a criança consegue transcender do real para o imaginário.

QUAIS SÃO OBJETIVOS DO JOGO PARA A CRIANÇA?

Ao brincar a criança transforma um objeto em um brinquedo, uma latinha numa panelinha, para brincar de casinha. Um cabo de vassoura em uma espada e passa a ser um super-herói. Um pedaço de trapo em uma boneca dormindo em seus braços, o que para ela é transcender o objeto e ser brinquedos que para ela são reais, no mundo imaginário através do faz-de-conta.

Nesta perspectiva, observa-se que a criatividade e a imaginação da criança são ilimitadas, podendo usar vários objetos diferentes para brincar. Daí a importância do uso de brinquedos feitos de sucata, caixas diversas, pano, madeira etc.

Ao pensar na importância do jogo em relação à criatividade da criança, deveria ter menos apelo ao consumo e a compra de brinquedos e promover situações que as crianças desenvolvam a criatividade.

O BRINCAR COMO INSTRUMENTO MOTIVADOR DA APRENDIZAGEM

O ensinar pode promover diferentes resultados em relação ao aprendizado, mas não significa que ocorra aprendizagem. E, o ensinar não é apenas a transmissão de informações, e o aprender não é aceitar o que dizemos, é ir mais além. Aprender é um processo que todos passam ao longo de suas vidas, construindo significados, enquanto ensinar é promover a construção desses conhecimentos. O papel do professor é de criar situações que contribuam para a aprendizagem. Daí a importância do brincar como instrumento motivador de aprendizagem.

O papel do educador lúdico: saberes e desafios O professor da contemporaneidade, pelo menos em algumas nações, dentre elas o Brasil, está imerso numa séria e desafiadora tarefa: educar indivíduos em uma sociedade onde o conhecimento racional cognitivo tornou-se a única meta, com vistas a uma aprovação no vestibular. A valorização do desenvolvimento cognitivo, racional, informativo vem

em detrimento de outras capacidades e habilidades que integram as dimensões do ser humano, as quais deveriam fazer parte do programa de todas as instituições educacionais. Infelizmente, nem a esta dimensão mental, a que se propõem os referidos programas, a escola tem correspondido satisfatoriamente, considerando-se as lacunas de conhecimento e de cultura dos nossos jovens e adultos atualmente. Para o educador da educação infantil, especificamente da creche, essa realidade chega a ser angustiante, levando-o, frequentemente, ao desestímulo, à baixa autoestima, a somatizações e até o abandono da carreira. Contudo, o quadro frequentemente avaliado com muitas críticas negativas ao professor, não pode ser de responsabilidade apenas deste. O professor é, muitas vezes, apenas vítima de um sistema que cada vez mais negligência a educação em todos os aspectos, desde a falta de recursos humanos e materiais até a falta de políticas públicas condizentes com as características de um país tão rico em diversidade nas artes, saberes, cultura, geografia, tradições etc. Diante das dificuldades do professor - falta de materiais, falta de condições adequadas, falta de apoio emocional etc. - resta-lhe uma saída: conviver driblando a falta, se quiser continuar sobrevivendo na sua profissão. Parece um pouco de exagero, mas é o que acontece, com algumas poucas variações. Superar essas dificuldades é um desafio constante e pode ser mais fácil se a arte e a ludicidade estiverem presentes. E é sobre a contribuição da arte e da ludicidade, nesse processo de educar crianças na creche, que pretendo discorrer no próximo item.

Saberes e desafios Frente às inúmeras dificuldades do nosso sistema educacional, de maneira geral, e especificamente na educação infantil, as responsabilidades recaem muito na pessoa do professor que, diante da realidade, tem que encontrar saídas de emergência para manter o sistema em funcionamento, na maioria das vezes, sem a menor condição. Concordo plenamente com Schon, quando diz que: [...] é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores. (SCHON, 1990 apud NÓVOA, 2002. p. 59)

72 Ludicidade e Educação Infantil E Antônio Nóvoa (2002, p. 59), acrescenta: “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas”. E como se não bastassem os desafios inerentes à própria tarefa de educar, deparamo-nos ainda com a falta de condições generalizada na rotina do professor, que está relacionada às condições de trabalho e condições salariais; às relações com colegas e superiores hierárquicos; às relações com a família dos educandos e com a sociedade de modo geral. Associadas a todas essas dificuldades estão as lacunas na sua formação, que normalmente, é muito limitada e dissociada da realidade: não trabalhando os saberes necessários para uma prática condizente com as necessidades dos educandos. Os saberes docentes, segundo Tardif, envolvem os saberes curriculares, os disciplinares e os experienciais. Ele afirma que [...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos. (TARDIF, 2002, p. 39) Independentemente dos conhecimentos que o professor precisa adquirir estes conhecimentos por si só, não contribuem muito para a sua atuação

se estiverem isolados de outros saberes, mesmo que o professor domine teoricamente todos eles. Isso porque, mais do que saber é preciso vivenciar. E esta associação entre saber e viver pode trazer um diferencial nos resultados da sua prática, fator que justifica um investimento nessa busca. É um desafio que está posto não apenas para o processo de formação dos educadores, mas também para que ele esteja apto a propor para seus educandos atividades e conhecimentos onde saber e viver estejam juntos. Mais uma vez cito Tardif (2002, p. 44): “o saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor”. Portanto, se este saber não é transmitido de forma significativa, de maneira que o educando possa experimentar, vivenciar por meio das diversas dimensões do seu ser (física, emocional, cognitiva, espiritual), possivelmente, poderá contribuir pouco para a formação de educadores e educandos. Pensando nas dificuldades inerentes ao próprio ato de educar, precisamos considerar que a educação infantil exige do professor mais do que uma formação especializada. Exige, obviamente, habilidades relacionadas à capacidade técnica, mas, principalmente, requer sensibilidade e percepção associada a uma habilidade de comunicação que é anterior aos códigos formais da linguagem falada e escrita. Esta comunicação está permeada de conteúdos subjetivos, que precisam ser entendidos por uma via que nem sempre conseguimos abarcar através dos conhecimentos científico-intelectuais. E em função da especificidade de estabelecer comunicação com crianças pequenas e que ainda não falam, aliada às dificuldades acima citadas, o professor de educação infantil precisa constantemente criar alternativas de superação dos desafios. É de grande relevância que ele tome consciência da sua responsabilidade, mas também, da responsabilidade dos pais, da família, diretores, políticos, a fim de não trazer para si o que é da competência de outros. Isso significa que a responsabilidade por não estar realizando um trabalho como deveria ser não é somente sua. Contudo, no que estiver dentro do seu limite de atuação ele deve fazer sempre o melhor. Para fazer sempre o melhor, é preciso preencher as lacunas da sua formação buscando o conhecimento que lhe falta: isso sempre.

A atualização e a formação continuada trazem um suporte importante não só para o trabalho junto às crianças, como também para saber reivindicar junto às autoridades competentes os direitos que lhes cabe. Para isso, é imprescindível se organizar com os colegas e fortalecer a categoria profissional, a fim de conquistar melhorias: de condições de trabalho, condições para formação continuada e relações trabalhistas. E fará o melhor, se estiver produzindo algo que identifique como importante, isto é, algo que seja significativo para si próprio como pessoa. Que a sua atividade de professor esteja ancorada em um sentido maior na sua filosofia de vida e que seu sentimento de crescimento pessoal esteja presente. Nessas condições, as dificuldades não deixam de existir, entretanto, a motivação para superá-las oferece a força e perseverança capazes de superação dos desafios. Esse caminhar, que é árduo, ganha novas configurações na medida em que ganha novas configurações na medida em que nos conectamos com a ludicidade.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil apresenta, em sua complexidade, inúmeros aspectos a serem considerados: social, emocional, corporal, mental, espiritual. Esses aspectos estão inter-relacionados, contudo, nem sempre se desenvolvem de forma equilibrada, devido, muitas vezes, à ênfase que é dada a determinados aspectos em detrimento de outros. Piaget pesquisou as etapas pelas quais passa a criança, desde o nascimento até a adolescência, descrevendo a formação dos mecanismos mentais, assim como o desenvolvimento das estruturas de pensamento, linguagem e afetividade. De posse desse conhecimento, é possível entender a expressividade das crianças, da faixa etária de 1 a 3 anos que, no caso, é a mesma das crianças observadas na coleta de dados desta pesquisa. Segundo Jean Piaget, o desenvolvimento psíquico é comparável ao crescimento orgânico e ambos se orientam em direção ao equilíbrio gradativo, o mesmo acontecendo com a afetividade e as relações sociais. “No entanto, respeitando o dinamismo inerente à realidade espiritual, deve ser ressaltada uma diferença essencial entre a vida do corpo e a do espírito.” (PIAGET, 1972, p. 11) Piaget explica que o equilíbrio do crescimento orgânico é mais estático e uma vez atingido seu pleno desenvolvimento, há uma evolução no sentido contrário. Ou seja, o organismo, depois de alcançar um determinado nível de maturidade, não tem mais como se desenvolver e tende a perder, progressivamente, a sua capacidade, até a velhice. Entretanto, as funções da afetividade e da inteligência superior tendem a um equilíbrio móvel: quanto mais estáveis, maior é a mobilidade, e o fim do crescimento não significa o começo da decadência. Ou seja, quanto mais desenvolvido, maiores possibilidades de mais conquistas.

Em todas as fases de desenvolvimento existem funções que são gerais da conduta e do pensamento, contudo, existe o interesse que desencadeia as ações. Estas ações podem ser de motivação fisiológica, intelectual ou afetiva. À medida que a criança se desenvolve, edifica suas características sobre as estruturas originais que são variáveis, modificadas pelo progresso posterior, em consequência da sua melhor organização, por sua vez resultante do amadurecimento trazido pela experiência vivenciada anteriormente. Esta função de interesse se apresenta como uma pergunta ou um problema e são invariáveis em todos os estágios de desenvolvimento. Entretanto, ao lado do interesse (invariável), existem os interesses que variam de um nível mental para outro e as explicações particulares são diferentes em função do desenvolvimento intelectual. Isto quer dizer que os estados sucessivos de equilíbrio são acompanhados da função de interesse, constantes e comuns a todas as idades, ou seja, há certo funcionamento que se repete com todas as crianças e propicia a passagem de um nível de conduta para outro mais complexo. Mas esse funcionamento varia de acordo com o conjunto de noções adquiridas e da disponibilidade de cada criança na busca do sentido que cada experiência lhe desperta. Esses mecanismos funcionais são comuns a todos os estágios de desenvolvimento e correspondem a uma necessidade. A criança só realiza alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e esse traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar, ou um interesse, uma pergunta etc.). (PIAGET, 1972, p. 14). Esta necessidade surge porque alguma coisa entrou em desequilíbrio e clama pela volta ao estado anterior - equilíbrio. Quando a ação

desencadeada leva à satisfação da necessidade, então acaba o interesse e o equilíbrio é restabelecido. Esse movimento de “equilibração” é o móvel da ação humana. Para Piaget, a necessidade, em todas as idades, tende [...] 1º a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, ‘assimilar’ o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º, a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, ‘acomodá-las’ aos objetos externos. (PIAGET, 1972, p.15) É ao equilíbrio das assimilações e acomodações que Piaget denomina “adaptação”. O processo é contínuo: um desequilíbrio se manifesta como uma necessidade que desencadeia uma ação. Esta ação leva o indivíduo à assimilação que, por sua vez, impulsiona o pensamento, os objetos e a própria ação a se acomodar ao que foi assimilado. Se esse processo assimilação/acomodação se dá de forma equilibrada, acontece, então, a adaptação. Deste modo, progressivamente a criança vai estabelecendo sua relação com os objetos, as pessoas, de maneira cada vez mais equilibrada e completa em relação às experiências precedentes. Do nascimento até a aquisição da linguagem, o desenvolvimento da criança é marcado por uma inteligência prática, apoiada em percepções e movimentos. Entretanto, os reflexos do recém-nascido [...] enquanto estão ligados às condutas que desempenharão um papel no desenvolvimento psíquico ulterior, não têm nada desta passividade mecânica que se lhes atribui, mas manifestam desde o começo uma atividade verdadeira que atesta, precisamente, a existência de uma assimilação senso-motora precoce. (PIAGET, 1972, p. 16) Nesta fase inicial, a vida mental se reduz ao exercício reflexo. Depois esses exercícios se tornam mais complexos, por integração nos hábitos e percepções organizados, constituindo a base de novas condutas. Isso se constitui a partir de um ciclo reflexo que, ao se repetir,

incorpora novos elementos e vai cada vez se ampliando mais. Essa reação circular representa, segundo o autor, a forma mais evoluída da assimilação e seu papel é essencial no desenvolvimento senso motor. Essa assimilação senso-motora aparece antes da linguagem e do pensamento interior, podendo ser comparada à assimilação da realidade por meio de noções e pensamentos. Inicialmente, não há diferenciação entre interior e exterior, ou seja, a diferenciação da consciência pessoal e dos objetos exteriores não existe. Mas, aos poucos, as impressões vividas vão se diferenciando e o eu, que até então é inconsciente de si mesmo, vai se tornando centro da realidade interna ou subjetiva, ao mesmo tempo em que o mundo externo vai se objetivando. Ao longo dos dois primeiros anos de vida, segundo o ponto de vista do autor, quatro categorias de ação precisam ser construídas: do objeto e do espaço, da causalidade e do tempo. Isso se dá através do progresso da inteligência senso-motora e, neste processo, o [...] próprio corpo aparece como elemento entre os outros e ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo... No fim do segundo ano, está concluído um espaço geral que compreende os outros, caracterizando a relação dos objetos entre si e os contendo na sua totalidade, inclusive o próprio corpo. Ora, a elaboração do espaço se deve essencialmente à coordenação de movimento, sentindo-se aqui a estreita relação que une este desenvolvimento ao da inteligência senso-motora. (PIAGET, 1972, p. 19-20) As experiências intelectuais, corporais e afetivas são indissociáveis. A afetividade, então, está relacionada ao intelecto e o desenvolvimento de um está

intimamente relacionado ao outro. Para Piaget (1972), a evolução da afetividade é semelhante ao estabelecido para as funções motoras e cognitivas, afirmando que há um paralelo entre a vida afetiva e a intelectual no decorrer do desenvolvimento de toda a infância e adolescência. Para ele, é falsa e superficial a ideia do senso comum que separa a vida do espírito em dois compartimentos estanques: o dos sentimentos e o do pensamento. Os sentimentos também estão presentes no processo de desenvolvimento cognitivo. Ao primeiro estágio de técnicas reflexas, diretamente ligadas ao desenvolvimento do pensamento, correspondem os impulsos instintivos elementares, no que se refere aos sentimentos. As emoções estão relacionadas ao sistema fisiológico das atitudes e posturas; “os primeiros medos, por exemplo, podem estar ligados à perda de equilíbrio ou a bruscos contrastes entre um acontecimento fortuito e a atitude anterior.” (PIAGET, 1972, p. 22) Piaget relaciona o segundo estágio aos sentimentos elementares ou afetos perceptivos ligados “às modalidades da atividade própria: o agradável e o desagradável, o prazer e a dor etc., assim como os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso.” (PIAGET, 1972, p. 22) E o terceiro nível de afetividade surge a partir da elaboração do universo exterior e da construção do esquema de “objeto”. “Os sentimentos elementares de alegria e tristeza, de sucessos e fracassos etc., serão então experimentados em função desta objetivação das coisas e das pessoas, originando-se daí os sentimentos interindividuais.” (PIAGET, 1972, p. 23). E esses sentimentos interindividuais estão associados à comunicação estabelecida entre os indivíduos que, por sua vez, se dá através da linguagem. Segundo o mesmo autor, a comunicação é o sinal mais evidente do aparecimento da linguagem. Afirma ele que a linguagem começa desde a segunda metade do primeiro ano, através da imitação. A imitação está intimamente relacionada com o desenvolvimento senso motor. Em relação à imitação, este autor descreve:

Primeiramente, é simples excitação, pelos gestos análogos do outro, movimentos visíveis do corpo (sobretudo das mãos) que a criança sabe executar espontaneamente; em seguida, a imitação senso-motora torna-se uma cópia cada vez mais precisa de movimentos que lembram os movimentos conhecidos; e, finalmente, a criança reproduz os movimentos novos mais complexos (os modelos mais difíceis são os que interessam às partes não visíveis do próprio corpo, como rosto e a cabeça). (PIAGET, 1972, p. 25)

Assim também acontece com o som. A criança imita o som associando-o a uma determinada ação. Repete o som cada vez mais parecido com o modelo apresentado. Até que relaciona, por exemplo, uma palavra a um acontecimento: ele fala água e alguém lhe oferece um copo com água. Logo, quando ela sente sede, fala “água”, o adulto responde: “quer água?” e oferece-lhe um copo com água. Aos poucos, a criança vai aprendendo a introduzir verbos: “quero água”, até que um dia fala a frase completa: “pró, eu quero água”. A imitação do som associado a determinadas ações prolonga-se como linguagem. E, ao contrário da relação interindividual que se limita à imitação de gestos corporais exteriores, a linguagem (palavra) se constrói na medida em que pode ser comunicada. Nesse processo de construção, três categorias, de fato, segundo Piaget, podem ser postas em evidência: 1ª) Subordinação e coação espiritual exercida pelo adulto sobre a criança; 2ª) Intercomunicações que transformam as condutas

materiais em pensamento; 3ª) Monólogos variados que acompanham seus jogos e atividades. Quero chamar a atenção para a segunda categoria, quando o próprio Piaget questiona se a criança sabe comunicar inteiramente seu pensamento e perceber o ponto de vista dos outros. Afirma que as conversações entre crianças são rudimentares e ligadas à ação material propriamente dita.

Quando se procura dar explicações umas às outras, conseguem com dificuldade colocar-se do ponto de vista daquela que ignora do que se trata, falando como que para si mesma. Esta espécie de monólogo coletivo consiste mais em uma mútua excitação à ação do que em uma troca de pensamentos reais. (PIAGET, 1972, p. 26) Isso reflete que até os sete anos a criança só está iniciando seus primeiros passos em relação à verdadeira socialização. O papel do educador se faz fundamental, no sentido de intermediar essa passagem de um estado egocentrado para o estado sócio centrado. Nessa passagem, muitos aspectos da personalidade vão se estruturando, a individualidade se fortalecendo com o exercício da troca e da partilha. É um processo que envolve um ato amoroso e este não significa sempre acolhimento, mas envolve também a confrontação. Este é o desafio. Confrontar sem deixar de ser amoroso exige habilidades do educador. Mas, com paciência, vamos encontrando um caminho de estimular amorosamente a construção da autonomia, de fundamental importância para o desenvolvimento da individualidade. Como educadores, precisamos estar atentos, especialmente em se tratando de educação infantil tendo-se que crianças alvo desta fase inspiram naturalmente a nossa proteção e apresentam dependência em muitos aspectos. Nesse sentido, as atividades que envolvem o jogo, a brincadeira, propostos para crianças num espaço de educação têm um papel fundamental para o desenvolvimento das suas estruturas cognitivas, físicas e afetivas. E, brincando, a criança assimila a realidade de forma frequentemente prazerosa. Brincando, dá os primeiros passos em direção à socialização, através da construção de regras. Através dessas atividades, a criança exercita e aprimora suas características pessoais, construindo as bases para um desenvolvimento cada vez mais pleno. Contudo, o educador precisa estar consciente que, durante as brincadeiras, podem acontecer coisas que dificultam o desenvolvimento da criança, como por exemplo: ser frequentemente desafiada muito além das suas possibilidades, o que pode gerar sentimento de tristeza, de insegurança ou de incapacidade. Também a qualidade da relação com os colegas ou com o educador pode promover situações com as quais ela tenha sentimento de rejeição, por algum motivo relacionado à sua própria história de vida etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar deve ser considerado uma prática pedagógica diferenciada utilizando o lúdico através de jogos e brincadeiras, como o instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, a educação infantil é um local privilegiado para estas atividades que são peculiares da infância, pois é no contexto escolar que as crianças passam a maior parte de seu tempo. Desta forma,

o brincar deve ser um instrumento pedagógico que contribui de maneira positiva processo de construção de conhecimento da criança.

Os professores têm a concepção clara sobre a importância do ato de brincar, bem como de diversas atividades lúdicas, como por exemplo, dos jogos, dos brinquedos e das diversas brincadeiras para o desenvolvimento social, físico, afetivo e cognitivo. Assim, observam-se claramente as influências e as necessidades deste junto ao pedagógico.

É na infância que a criança incorpora conceitos, valores, desenvolve suas potencialidades, sua personalidade, tem um contato com relações culturais, bem como interage com a cultura a qual está inserida.

Nesta perspectiva, essas diversas atividades lúdicas são importantes para o trabalho do professor, pois desenvolvem determinadas competências, como por exemplo, a cooperação, o convívio social, o desenvolvimento físico-motor, social, entre outros.

Enfim, o artigo procurou mostrar a importância do brincar enquanto instrumento pedagógico e o processo de construção de conhecimento, na Educação Infantil. E, conclui-se que o jogo é um instrumento imprescindível para o educador, pois através dele o professor pode trabalhar com os conteúdos de forma diferenciada, fazendo com que as crianças tenham interesse e prazer no aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. – vol. 01, vol. 02, vol. 03.

FORTUNA, T. R. *Sala de aula é lugar de brincar?* In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164

KISHIMOTO, T. M. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

ROLIM, Amanda Alencar Machado. GUERRA, Siena Sales Freitas. TASSIGNY, Mônica Mota. *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Revista Humanidades. Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

UNIVESP TV. *A importância do brincar*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=HpiqpDvJ7-8>

UNIVESP TV. *Educação Infantil: Cuidar, Educar e Brincar*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=RiFXduOjRUI>

DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

BABY DEVELOPMENT



KATIA CRISTINA FRANCISCO COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes – UNIBAN (1999); Graduação em Letras pela Faculdades Teresa Martin (1997); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A primeira infância, compreende o período de 0 a 6 anos de idade, é considerada uma janela de oportunidades crucial para a saúde, o aprendizado, o desenvolvimento e o bem-estar social e emocional das crianças. Estudos científicos têm demonstrado que as primeiras experiências vividas na infância, bem como intervenções e serviços de qualidade ofertados nesse período, estabelecem a base do desenvolvimento. Ou seja, o que acontece nos primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento integral de meninas e meninos, de modo que é preciso que haja investimentos nessa fase para que esses impactos sejam positivos para toda a sociedade.

Palavras-chave: Primeira Infância; Desenvolvimento; Aprendizagem.

SUMMARY

Early childhood, comprising the period from 0 to 6 years of age, is considered a crucial window of opportunity for children's health, learning, development and social and emotional well-being. Scientific studies have shown that early childhood experiences, as well as quality interventions and services

offered during this period, lay the foundations for development. In other words, what happens in the first few years of life is fundamental to the all-round development of girls and boys, so that investments need to be made in this phase so that these impacts are positive for society as a whole.

Keywords: Early childhood; Development; Learning.

INTRODUÇÃO

A primeira infância é o período que vai desde o nascimento até os 6 anos de idade. É uma fase crucial para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças, e é responsável por construir a base para a saúde, o aprendizado e o bem-estar ao longo da vida.

Por isso, é importante discutir a importância da primeira infância no Brasil e no mundo, bem como as iniciativas que estão sendo implementadas para melhorar o desenvolvimento infantil nessa fase tão importante.

Neste artigo, vamos explorar os desafios enfrentados pela primeira infância no Brasil e no mundo, além de destacar as oportunidades e iniciativas para melhorar o desenvolvimento infantil nessa fase crítica.

O QUE É PRIMEIRA INFÂNCIA?

A primeira infância é a fase em que o cérebro humano se desenvolve mais rapidamente. É um período de aprendizado intenso, em que as crianças absorvem informações do ambiente ao seu redor e constroem a base para sua saúde física, cognitiva, emocional e social futura.

Durante a primeira infância, o cérebro cresce mais rápido do que em qualquer outra fase da vida, o que significa que a experiência da criança nessa fase terá um impacto duradouro em sua vida.

A primeira infância é um período crítico para o desenvolvimento humano, e as experiências da criança nessa fase têm um impacto duradouro em sua vida.

É durante a primeira infância que os fundamentos são construídos para a saúde, aprendizado, comportamento e bem-estar ao longo da vida.

Crianças que recebem uma educação de qualidade durante a primeira infância têm melhor desempenho escolar, são mais bem-sucedidas no trabalho e têm melhor saúde física e mental ao longo da vida.

O desenvolvimento da primeira infância tem um impacto direto no sucesso da criança na vida futura.

Crianças que recebem uma educação de qualidade na primeira infância têm mais probabilidade de se tornarem adultos saudáveis. Estudos mostram que crianças que frequentam a pré-escola têm melhor desempenho escolar, são mais propensas a se formar no ensino médio e têm maiores chances de frequentar a faculdade.

A PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL

No Brasil, a primeira infância é uma questão crítica. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 40% das crianças brasileiras vivem em situação de pobreza, o que significa que muitas delas não têm acesso a uma educação de qualidade na primeira infância.

Além disso, o Brasil tem uma das maiores taxas de mortalidade infantil da América Latina. Em 2019, foram registrados 12,4 óbitos por mil nascidos vivos. A falta de acesso a cuidados de saúde adequados durante a primeira infância pode ter um impacto significativo no desenvolvimento físico e emocional da criança.

No entanto, existem iniciativas em andamento para melhorar o desenvolvimento infantil na primeira infância no Brasil.

INICIATIVAS PARA MELHORAR A PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL

Existem várias iniciativas no Brasil para melhorar a primeira infância. O Programa Criança Feliz, por exemplo, é um programa do governo federal que tem como objetivo promover o desenvolvimento infantil por meio de visitas domiciliares.

O programa visa fornecer orientação e suporte para as famílias com crianças de até 3 anos de idade, para que possam promover o desenvolvimento saudável e feliz de seus filhos.

Além disso, várias organizações sem fins lucrativos estão trabalhando para melhorar a primeira infância no Brasil, oferecendo programas de educação, cuidados de saúde e nutrição para crianças de baixa renda.

Existem algumas ações voltadas para a primeira infância no Brasil:

Programa Criança Feliz: iniciativa do governo federal que visa promover o desenvolvimento infantil por meio de visitas domiciliares e orientação para as famílias com crianças de até 3 anos de idade.

Bolsa Família: programa do governo federal que oferece auxílio financeiro para famílias de baixa renda, com o objetivo de melhorar a nutrição e a educação das crianças.

Primeira Infância Melhor (PIM): programa desenvolvido pelo governo do Rio Grande do Sul que oferece orientação e apoio às famílias para promover o desenvolvimento infantil na primeira infância.

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): programa do governo federal que oferece alimentação escolar para alunos da educação básica, incluindo creches e pré-escolas.

Estratégia Amamenta e Alimenta Brasil: iniciativa do Ministério da Saúde que tem como objetivo promover a amamentação e a alimentação saudável na primeira infância.

Programa Mais Médicos: programa do governo federal que visa garantir o acesso a médicos em áreas com carência desses profissionais, incluindo áreas rurais e periféricas.

Essas são apenas algumas das principais ações voltadas para a primeira infância no Brasil. Dito isso, sabemos que investir na primeira infância é fundamental para garantir um futuro melhor e mais justo para todas as crianças brasileiras.

É importante que o governo e a sociedade em geral continuem a investir nessa fase crucial do desenvolvimento humano, a fim de garantir um futuro melhor e mais justo para todas as crianças brasileiras.

APRENDIZAGEM: ASPECTOS GERAIS

A aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Segundo Davis e Oliveira (1994), desde o nascimento a criança vai mudando suas formas de lidar com o mundo em que vive e vai construindo significados para as suas experiências e ações. A linguagem é também um fator importante, pois é por meio dela que a criança expressa o pensamento, desenvolvendo assim o intelectual.

O convívio das crianças com os adultos e com outras crianças é fundamental na aprendizagem, e o professor também tem um papel importante nesse processo, pois ele estimula a interação professor-alunos-objetos, propiciando o conhecimento.

Para Vygotsky (1996), desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto “necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1996, p.101).

O ser humano cresce em um ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento. Pode-se pensar, por exemplo, em um indivíduo que vive em um grupo cultural isolado, que não dispõe de um sistema de escrita. Se continuar isolado nesse meio cultural que desconhece a escrita, esse indivíduo terá grande dificuldade em ser alfabetizado (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Segundo Dias e Correia (2012), para existir aprendizagem é preciso que o indivíduo acompanhe as mudanças progressivas da sociedade como um todo e acumule experiências em suas estruturas, mudando o seu pensamento juntamente com o comportamento, gerando assim um processo de desenvolvimento contínuo.

A aprendizagem, segundo Piletti (2009), apresenta duas características principais:

Aprendizagem é mudança de comportamento. Isto é: quando se repete comportamentos já realizados anteriormente, não se está aprendendo. Só há aprendizagem na medida em que houver uma mudança de comportamento.

Aprendizagem é mudança de comportamento resultante da experiência. Quase todos os comportamentos são aprendidos, mas não todos. Há comportamentos que resultam da maturação ou do crescimento do organismo e, portanto, não constituem aprendizagem. Como exemplo, tem-se a respiração, a digestão, a salivação, dentre outros.

Sempre se aprende novos comportamentos ou mudam-se alguns comportamentos já adquiridos. O processo de aprendizagem depende de três elementos principais (PILETTI, 2009):

Situação estimuladora: é a soma dos fatores que estimulam os órgãos dos sentidos da pessoa que aprende. Se houver apenas um fator, este recebe o nome de estímulo. Um exemplo de estímulo é um nome de alguém falado em voz alta.

Pessoa que aprende: é o indivíduo atingido pela situação estimuladora.

Para a aprendizagem, são importantes os órgãos dos sentidos, afetados pela situação estimuladora; o sistema nervoso central que interpreta a situação estimuladora, ordenando a ação; e os músculos, que executam a ação.

Resposta: é a ação que resulta da estimulação e da atividade nervosa. Ouvindo seu nome, a pessoa responde: “O que foi? ”.

Diante da ordem, a pessoa obedece e senta-se. A aprendizagem ocorre, então, quando a pessoa começa a responder ao ouvir o som de seu nome e ao sentar-se ao responder a ordem dada (estímulo).

Vygotsky (1996) apresenta três relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem. A primeira diz que “os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1996, p. 53).

Segundo Vygotsky (1996), a conclusão lógica de um raciocínio, a percepção, o entendimento, a visão de mundo entre outros, ocorrem por si mesmos, sem influência do aprendizado escolar:

[...] o desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mais nunca como resultado dele. Para resumir essa posição: aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado (VYGOTSKI, 1996, p. 104).

A segunda postula que aprendizado é desenvolvimento. A teoria que é baseada no conceito de reflexo, por exemplo, defende que:

“[...] o desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados e que o processo de aprendizado está completo, inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1996, p. 104).

Já a terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento simplesmente combinam estes dois processos:

“[...] de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado que é em si mesmo também um processo de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1996, p. 106).

De acordo com Vygotsky (1996):

“[...] o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”. É tomar posse da competência e do talento para pensar sobre vários assuntos, para realizar e compreender algo (VYGOTSKY, 1996, p. 108).

A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS: CARACTERÍSTICAS

A aprendizagem infantil é objeto de estudo de muitos autores. Antunes, por exemplo, estuda como funciona a mente da criança e como a aprendizagem vai sendo adquirida ao longo dos anos.

Segundo Antunes (2004), na década de 60, a concepção de como se desenvolvia o cérebro da criança era restrita à ideia de que era imutável e estático, ou seja, não respondia a qualquer estímulo para acelerar seu amadurecimento.

Entretanto, essa visão foi alterada pelos cientistas que se especializaram no campo da cognição, na Universidade de Berkeley, e perceberam que ao ser estimulado, o cérebro respondia e se transformava de uma maneira que nem os cientistas imaginavam.

Um estudo realizado por Donald Hebb, cientista norte americano, em que levou seus ratos de estimação (domésticos) para usá-los em sua pesquisa sobre desenvolvimento cerebral, pode comprovar que os ratos que estavam confinados em seu laboratório não tinham tanto êxito nos desafios propostos quanto os ratos domésticos.

Os ratos de laboratório tinham mais dificuldade nos desafios apresentados. Nota-se que as experiências vividas pelos ratos domésticos ajudaram no seu desempenho nas atividades, por terem mais experiências dos que estavam confinados (ANTUNES, 2004).

Diante desse estudo científico, é notável que se a criança estiver em um ambiente estimulador, ela adquirirá experiências ao viver desafios e com isso resultará em um melhor desempenho (ANTUNES, 2004). Como disse Antunes (2004), “diz-me em que ambiente cresce uma criança e direi como será sua aprendizagem”.

De acordo com Dias e Correia (2012), sobre a aprendizagem infantil.

A experiência do indivíduo e a sua interação com o meio ambiente constituem a base deste processo complexo que é um direito da criança, uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e de emancipação individual e coletiva. (DIAS E CORREIA 2012, p. 02)

Dias e Correia (2012) demonstraram em suas pesquisas dados científicos nos quais comprovaram as características da aprendizagem infantil.

Na pesquisa ficou comprovado que as formas de aprendizagem desenvolvidas pelas crianças são: aprendizagem através da utilização dos sentidos, da interação com o meio, da ação/experiência, da observação/imitação, da repetição, da resolução de problemas, do reforço da motivação e através do

lúdico. Dentre estas formas, pode-se destacar o lúdico (brincar), por ser algo característico da idade de 0 a 6 anos.

Segundo Friedmann (1996), a contribuição do lúdico na aprendizagem infantil pode ser entendida da seguinte forma: por meio de brincadeiras de faz-de-conta e de jogos com movimentos (crianças de 2 a 6 anos de idade); e por meio de jogos de regras, coleções e construções (crianças a partir de 6 anos de idade). Ao brincar, a criança assimila o que percebe ao seu redor, e posteriormente, acomoda, para adaptar-se ao meio.

Segundo Tierno (2007), o brincar é a atividade mais importante, transcendental e insubstituível que permite à criança desenvolver suas habilidades, destrezas, inteligência e imaginação. O brincar, além de permitir à criança conhecer a si mesma e o mundo que a cerca, cumpre na criança uma tripla função:

De queixa e desabafo de tensões e inibições: seguramente é a principal válvula de escape da criança e a que produz as maiores alegrias, ao mesmo tempo em que permite a criança a se recuperar psicologicamente com maior rapidez, de um trauma vivenciado.

De enriquecimento experimental progressivo: a criança consegue a interação de algumas experiências com outras, multiplicando toda a suas capacidades em geral.

De reforço polivalente: já que, por um lado, o brincar em si mesmo é a maior recompensa para a criança e a base para uma motivação intrínseca, por outro lado, gera na criança alegria, prazer, desejos de se comunicar.

Pode-se perceber, então, que a criança é influenciada e interage com meio para aprender. É através da curiosidade, dos sentidos, da imitação e da ludicidade que ela vai desenvolvendo seu aprendizado. Contudo, é preciso respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança, respeitando seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a aprendizagem é construída desde o primeiro instante de vida. Mesmo no útero da mãe, o ser está se descobrindo, conhecendo e, portanto, aprendendo. Após o nascimento, a criança é inserida em um ambiente estimulador onde passa por diferentes fases no processo de aprendizagem, tendo como referência as pessoas adultas e outras crianças que as rodeiam.

A estimulação no período de 0 a 6 anos favorece o cognitivo das crianças, que ao serem estimuladas começam a se desenvolver e assim despertam para novos conhecimentos e vivências. A criança, por meio da estimulação no contexto familiar, adquire conhecimentos e autonomia. Tal aspecto se concretiza durante o período escolar, onde profissionais da educação, com base em teorias, estimulam o processo de ensino-aprendizagem, trabalhando a autonomia, os valores, entre outros conhecimentos.

É válido o professor utilizar em suas aulas o conhecimento prévio que a criança já possui, valorizando-a como ser pensante e capaz de ser construtor do seu conhecimento, estimulando-a e desafiando-a para que ela seja capaz de pensar e agir por si só.

É de grande importância que as estimulações e os desafios propostos pelo professor estejam de acordo com a faixa etária de cada criança, proporcionando a ela conhecimentos de maneira lúdica, para que ela aprenda de forma natural e social. É necessário ressaltar que é preciso ter a interação da criança com outras crianças, mas também é necessário ser trabalhado a valorização e capacitação do professor, para que a criança se torne capaz de realizar tarefas e solucionar problemas. Assim, a autonomia é adquirida.

O professor deve estar ciente sobre os processos referidos nesse artigo e analisar sua prática pedagógica para que a aprendizagem do aluno ocorra com sucesso. O professor deve estar sempre em busca de métodos e teorias de acordo com a necessidade de cada aluno, para que tenha resultados no processo de aprendizagem e assim exercendo um trabalho satisfatório para todos.

REFERÊNCIAS

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

BOOK, A.M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M.L. **Psicologia: uma introdução ao estudo da psicologia**. 9. ed. São Paulo: Saraiva 1996.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DIAS, Isabel Simões; CORREIA, Sônia. **Processos de aprendizagem dos 0 a 3 anos**: contributos do sócio-construtivismo. Revista Ibero-americana de Educação, n.60, n.1, p. 1-10, 2012.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

LELOUP, J. Y. **O corpo e seus símbolos**: uma antropologia essencial. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARTINS, de Souza Campos Dinah. **Psicologia e desenvolvimento humano**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NAVARRO, F. **Somatopsicopatologia**. São Paulo: Summus, 1996.

PIAGET, J. **A construção do real**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo: São Paulo: Zahar, 1971.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

PIONTELLI, A. **De feto a criança**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

REICH, W. **Criança do futuro**. Milano: SugarCo Edizioni, 1987.

REICH, W. **Análise do caráter**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

TIERNO, Barnabé. **A psicologia da criança e seu desenvolvimento de 0 a 8 anos**. São Paulo: Paulus, 2007 (Coleção família).

VASCONCELLOS, Maria de Fatima Barboza. **As fases do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos**. 2005. Disponível em: < www.monografias.com/...pdf/...crianca/fases-desenvolvimento-crianca.pdf>. Acesso 03 nov. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WALLON, H. **As etapas da socialização da criança**. Lisboa: [s.n.], 1953.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

REFLECTIONS ON TEACHING PRACTICE



LARISSA DE FÁTIMA FONSECA OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'Anna 2009; Pós-graduada em Arte Educação pela Faculdade Paulista de Artes 2016; Graduação em Arte Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana – FAEP, 2021; Professora na rede municipal de São Paulo – CEI Vereador Joaquim Thomé Filho.

RESUMO

Este texto apresenta reflexões sobre a prática pedagógica e docente, definições sobre o que é, como ela está presente no cotidiano escolar, quais questões a envolvem, alguns pontos para desenvolvê-la e como ter o conhecimento deste assunto pode ser transformador no agir em sala de aula, influenciando positiva ou negativamente a ação dentro da proposta a ser realizada.

Palavras-Chave: Prática pedagógica; Educação; Aprendizagens; Ação docente; Intencionalidades.

ABSTRACT

This text presents reflections on pedagogical and teaching practice, definitions of what it is, how it is present in everyday school life, what issues involve it, some points for developing it and how having knowledge of this subject can be transformative in acting in the classroom, positively or negatively influencing the action within the proposal to be carried out

Keywords: Pedagogical practice; Education; Learning; Teaching action; Intentionalities.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica é vista como uma atividade social complexa, que ocorre em diversos momentos da vida escolar, no dia a dia dos professores e alunos envolvidos e por meio da interação que acontece entre eles e o conhecimento.

Nesse contexto, estão presentes elementos tanto específicos quanto gerais. Os fatores específicos incluem: o professor - sua experiência, corpo, formação, ambiente de trabalho e escolhas profissionais; outros profissionais da escola - suas experiências, formação e ações de acordo com seus cargos; os alunos - sua idade, corpo e contexto socioeconômico; o currículo; o projeto político-pedagógico da escola; o ambiente escolar - suas instalações e organização; a comunidade em que a escola está inserida e as condições locais.

Algo que vai corroborar com as práticas pedagógicas que serão vivenciadas são as intencionalidades que previamente precisam ser estabelecidas.

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia. (Imbert, 2003, p. 15).

Se tenho uma intencionalidade, ou seja, se a ação consciente do professor visa atender os interesses e necessidades de bebês, crianças e adolescentes, com certeza o aprendizado será eficaz e também uma consequência, pois os ambientes, material e as condições foram favoráveis. A ideia principal deste artigo é apresentar reflexões e proposições sobre a prática pedagógica, nos espaços escolares e mostrar que docente e todos os adultos envolvidos no processo educacional, desempenham um papel essencial na promoção da educação desde a fase a primeira infância e assegurando que os alunos atinjam os objetivos esperados para seu desenvolvimento integral.

COMO DESENVOLVER UMA BOA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao tratarmos da utilidade das práticas pedagógicas, estamos nos referindo, de fato, às metodologias aplicadas para assegurar os objetivos de aprendizagem. Essas metodologias também podem ser denominadas de práticas pedagógicas, vale destacar que para alcançar esses objetivos, é relevante conhecer diversos tipos de metodologias e quais são mais adequadas para determinados propósitos, elevando a qualidade do ensino e sempre levando em conta as necessidades, interesses e a escuta dos alunos, pois os mesmos deverão ser os protagonistas dentro do processo escolar. Essas práticas também devem estar alinhadas ao que a escola entende como prioridades, ou seja, precisa estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico.

Uma forma de desenvolver uma boa prática pedagógica é criar o hábito de compartilhar com outros professores informações e estratégias para o ensino, a troca entre os pares pode aprimorar o seu desempenho em sala de aula, otimizar o seu tempo e permitir um espaço maior para se dedicar aos alunos.

A ludicidade nos momentos escolares sempre será bem-vinda, realização de jogos e brincadeiras, de forma eventual é uma ótima maneira de aprimorar a qualidade das aulas. Os alunos, por meio deles, aprendem de forma dinâmica e os jogos coletivos podem favorecer o convívio social e desenvolver as capacidades de relacionamento entre os estudantes.

Ofertar momentos em que os alunos resolvam “situação-problema” auxiliará que os mesmos compreendam melhor o conteúdo, e vale lembrar que quando se envolve em uma situação prática, aprende-se ainda mais.

A compreensão do perfil da turma, bem como a utilização de materiais de apoio, de acordo com a faixa etária do grupo, são cruciais para a realização de uma prática pedagógica satisfatória.

E uma vez que o mundo está em constante evolução, não podemos fechar os olhos para a formação continuada, isso ajudará a não ficar estagnado com as práticas que já são dominadas, mas avançar e sair da zona de conforto, buscando sempre mais para os alunos que acreditam em sua competência profissional. Para finalizar esse capítulo, vamos ver o que pensa Paulo Freire a respeito do educador que não busca a formação permanente e se acha o detentor do conhecimento:

Na visão bancária da Educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (...) O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a Educação e o conhecimento como processos de busca (PAULO FREIRE, 1996, p. 57).

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE SÃO A MESMA COISA?

Uma questão a ser melhor compreendida é sobre a prática docente, pois ela só será também uma prática pedagógica, caso haja uma intencionalidade para a sua ação, caso isso não aconteça o docente estará reproduzindo algo de forma mecânica.

De acordo com Tardif (2002), a prática pedagógica está intimamente ligada à formação de professores, uma vez que ela transmite os conhecimentos adquiridos nas formações de professores. Ou seja, elas revisam tendências, abordagens e o sistema educacional para, dessa forma, aprimorar as metodologias a serem aplicadas no dia a dia. De acordo com o autor:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2002, p. 53).

Para Pimenta (2002), a capacitação de professores requer uma reflexão aprofundada, que deve incluir as demandas do professor para a aplicação de métodos que ajudem o processo educacional a atingir metas estabelecidas, isso porque para ele, o professor é o mais importante elo entre os conhecimentos históricos acumulados e os alunos que receberão. Para este escritor:

Uma das demandas importantes dos anos noventa, em relação à atividade docente, é, justamente, repensar a formação inicial e continuada dos professores, a partir da análise das práticas pedagógicas docentes, ou seja, do cotidiano escolar (PIMENTA, 2002, p. 143).

Segundo Almeida (1994), o cotidiano escolar deve proporcionar conhecimento e motivação aos educandos, com base na didática pedagógica aprimorada por teóricos que direcionam para uma compreensão consciente da significação do verdadeiro papel do professor, cabe ressaltar a importância e salientar que a formação, o currículo e a prática pedagógica são elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. O autor menciona:

[...] o cotidiano da sala de aula caracteriza-se como fonte inesgotável de conhecimentos, e desta fonte que deverão ser retirados os elementos teóricos que permitam compreender e direcionar uma ação consciente que procure superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do papel do professor, no sentido de apropriar-se de um “fazer” e de um “saber fazer” adequados ao momento que vive a escola atual (ALMEIDA, 1994, p. 39).

Ao ter conhecimento sobre o pensamento dos autores acima e sobre o cotidiano escolar, fica evidente que ao ter apenas uma prática docente, estamos diminuindo as chances do aluno alcançar seu maior objetivo que é o aprendizado, por sua vez se o educador buscar sua formação continuada e sua especialização profissional dia a dia, suas ações e práticas serão consideradas pedagógicas, pois o mesmo terá a intenção da aula de forma clara e o aluno irá ser a personagem principal, chegando ao ápice do conhecimento a cada aula.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS APRENDIZAGENS

Aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e organizar dados resultantes de experiências ao passo que se recebe estímulos do ambiente. O grau de aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno quanto do professor e do contexto da sala de aula. Como passo inicial o professor precisa verificar aquilo que o aluno já sabe por procurar escutar e observar. O aluno por sua vez procura compreender o que o professor tenta explicar. Quando ocorre a transferência de aprendizagem significa que o aluno conseguiu sintetizar as informações e passou a ter uma visão mais clara superando assim sua visão confusa e parcial (SAVIANI, 1987, p. 134)

Quando falamos de aprendizagens, muitas vezes pensamos que o foco é apenas no aluno, e ele é o único que precisa buscar meios para aprender, porém vemos o pensamento de Saviani é contraditório a isso, o autor relata a importância de ambos estarem ligados e envolvidos neste processo, tanto o aluno que busca o conhecimento, tanto o professor que deve compreender o aluno,

conhecê-lo ao ponto de reconhecer suas habilidades e experiência afim de validá-las para que ao passar o conteúdo o aluno tenha interesse e esteja apto a dar continuidade em seus estudos, sempre avançando e adquirindo mais êxito. Ambos devem estar motivados para que a aprendizagens venham ocorrer e cada um tenha a evolução nos papéis que desempenham.

Quando professores/educadores tem o conhecimento de que uma boa prática pedagógica, eles entendem sua verdadeira função no âmbito educacional e assim buscam ações que visam o desenvolvimento do aluno de forma integral.

De acordo com Moran (2008) para que a aprendizagem ocorra ela deve ser significativa, no contexto escolar o professor deverá partir de situações reais, de histórias, casos, pesquisas, práticas e reflexões. E partindo daquilo que é concreto o aluno irá se sentir desafiado para se envolver no processo de aprendizagem, pois para que ele aconteça o aluno deverá buscar informações, irá pesquisar e fazer descobertas por si só. Vale ressaltar que cabe a escola, como instituição de ensino e não somente ao professor facilitar essas interações e despertar o desejo em cada aluno, para que este por sua vez sinta-se competente e capaz intelectual e emocionalmente.

“[...] sendo a Educação uma prática pedagógica ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que ela conhece”. (SOARES, et al 1992, p. 50)

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ESPAÇO ESCOLAR

Aqui já apontamos alguns facilitadores pra que a prática pedagógica aconteça de forma a contribuir com o aluno, porém não podemos deixar de fora a questão do ambiente, pois esse é fundamental. O aluno precisa de ambientes escolares onde sinta à vontade para se desenvolver, seja com seus pares, com os adultos ou até mesmo com o meio ambiente. Atualmente, se fala no espaço físico como um "segundo educador", uma vez que, se o espaço estiver organizado e com propósitos e intencionalidades, ele irá investigar, buscar, pesquisar e criar hipóteses, e mesmo que não houver a intervenção de um educador, ele poderá desenvolver-se.

Segundo Piaget citado por Kramer (2000, p. 29): “o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio [...] e que os esquemas de assimilação vão se modificando progressivamente, considerando os estágios de desenvolvimento”. Todo ser humano carrega desde sua concepção conhecimentos e através da interação com o meio vai desenvolvendo estes conhecimentos. Piaget considera a interação indivíduo / meio apenas sem considerar as interações entre as crianças e suas diferentes culturas. Vygotsky já enfatiza a troca de conhecimentos que ocorrem através das interações entre indivíduo / meio/ indivíduo. Segundo Vygotsky: “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento”. (apud DAVIS e OLIVEIRA, 1993, p. 56).

Criar este espaço vai favorecer a formação da identidade e incentivar a autonomia e independência. Para isso, os espaços devem ser organizados de forma a desafiar o aluno nos campos: cognitivo, social e motor.

A configuração dos recursos é uma das mais relevantes. Os espaços, tanto internos quanto externos, precisam ser definidos de acordo com os diferentes objetivos, organizando da melhor forma para os usos e ocupações. A maioria dos professores conseguem criar e recriar o espaço físico, o mobiliário, os materiais (...) transformando o espaço não ideal, “adaptando” esses locais a fim de atingir os objetivos para aquela determinada situação (aula).

A urgência de modificar certos ambientes leva a refletir sobre este assunto de forma cuidadosa, tendo em vista os diversos elementos envolvidos, temos tantos lugares que devido as tecnologias foram sendo mudados, será que no ambiente escolar também não merecíamos novos olhares? Será que precisamos de estar sentados o tempo todo em cadeiras, com mesas enfileiradas? O uso excessivo da lousa, muitas vezes sendo o único método utilizado, é o ideal? Alunos fazendo grandes cópias textuais e decorando datas é um método atrativo e eficaz para gerar o aprendizado?

Alguns questionamentos que precisamos fazer para que a prática pedagógica / docente seja alcançada e cada dia mais bem realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas são muito importantes para garantir o sucesso do processo de ensino aprendizagem e para que elas venham corroborar com os alunos, muitas vezes exigem algumas mudanças na perspectiva de todo o ambiente escolar.

Devido a especificidade de cada aluno (como individuo) e cada turma (como coletivo), notamos que não existe uma Prática Pedagógica única ou tida como correta, pois tem objetivos específicos para a situação atual e cabe ao professor adotar melhores métodos visando a necessidade atual do aluno/turma.

Para ser considerado uma atividade educativa, o ato de ensinar dever ser intencional, mas não só. A prática docente, pra alcançar um objetivo pedagógico também precisa estar implicada e garantir sentido às ações, contudo as atividades docentes se beneficiam significativamente quando os professores estão familiarizados com as diferentes práticas e conseguem aplicá-las de acordo com os objetivos a serem alcançados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane. S. de, (1991). **Formação de professores do 1o grau: a prática de ensino em questão**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos

Acesso 26 Fev. 2024;

DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

<https://www.blogdoead.com.br/?=undefined>

Acesso 20 Fev 2024;

<https://blog.unicep.edu.br/praticas-pedagogicas>

Acesso 23 Fev 2024;

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

Acesso 23 Fev 2024;

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/#:~:text=Quando%20se%20fala%20em%20pr%C3%A1tica,parcerias%20e%20expectativas%20do%20docente>.

Acesso 25 Fev. 2024;

<https://www.blogdoead.com.br/tag/mercado-de-trabalho/praticas-pedagogicas>

Acesso 26 Fev. 2024;

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/Acesso> 22 Fev. 2024;

IMBERT, F. *Para uma práxis pedagógica* Brasília: Plano, 2003.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2000.

PIMENTA, S. G. **A construção do projeto político pedagógico na escola de ensino fundamental**. In. De professores, pesquisa e didática. Campinas: Papirus (2002).

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

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;

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação**, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez, Autores Associados. 1986.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional** – O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Petrópolis, Vozes, 2002.

UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639/2003

A STUDY ON THE IMPORTANCE OF LAW 10.639/2003



LAURA CRISTINA FERREIRA ROSA ALVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Paulo (2016); Especialista em Musicalização e Contação de Histórias pela Faculdade Faconnect (2024); Professora de Educação Infantil na CMEI Jardim Tremembé, Professor Acelino Scalquette – DRE Jaçanã/Tremembé.

RESUMO

Nesse artigo dialoga-se sobre a importância da Lei 10.639/2003. Embora o tema já foi por diversas vezes debatido, não significa afirmar que existe uma consciência unânime sobre a sua grande contribuição para a negação do racismo. Durante décadas a Constituição Cidadã tem a afirmação de que todos nós somos iguais perante a lei. Sim, somos, mas não com as mesmas oportunidades. O discurso da igualdade só foi derrubado quando conseguimos entender a luta do Movimento Negro Unificado por uma história onde a população afro-brasileira possa ser protagonista de sua própria trajetória e onde a legislação possa defender formas de atuar num contexto antirracista. A História africana e afro-brasileira a partir de um ponto de vista que ultrapasse o etnocentrismo branco europeu.

Palavras-chave: Currículo; Educação Antirracista; Lei 10.639/2003; Mito da Democracia Racial.

ABSTRACT

This article discusses the importance of Law 10.639/2003. Although the subject has been debated several times, this does not mean that there is unanimous awareness of its great contribution to denying racism. For decades, the Citizen Constitution has affirmed that we are all equal before the law. Yes, we are, but not with the same opportunities. The discourse of equality was only overturned when we were able to understand the struggle of the Unified Black Movement for a history where the Afro-Brazilian population could be the protagonists of their own trajectory and where legislation could defend ways of acting in an

anti-racist context. African and Afro-Brazilian history from a point of view that goes beyond white European ethnocentrism.

Keywords: Curriculum; Anti-racist education; Law 10.639/2003; Myth of Racial Democracy.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo, demonstrar a importância da Lei 10.639/2003 para uma nova era no sistema educacional brasileiro. Ela é resultado da luta do Movimento Negro Unificado em prol de uma educação antirracista. Entende-se ao analisar a legislação, a forma como o tema deve ser abordado pelos professores em sala de aula, bem como norteia novas abordagens para os manuais escolares e programas de ensino.

A presente lei exige reflexões não apenas sobre interpretações da trajetória histórica dos negros afro-brasileiros, mas também por práticas de ensino em todas as disciplinas do currículo escolar para uma educação antirracista.

A explicação sobre a trajetória da Lei está intimamente ligada aos anseios do Movimento Negro Unificado (MNU), visto que a partir dela, superamos o grande problema da negação do racismo. Justifica-se a pesquisa como fundamental num país que por décadas tem acreditado no mito da democracia racial.

PERCURSO HISTÓRICO PARA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Verifica-se a partir de análise bibliográfica e com base em um diálogo entre autores, que hoje temos um ensino voltado para uma convivência com as diferenças e ações para a promoção de uma educação antirracista. Retomemos a questão racial em nosso país e a importância em se combater a negação do racismo com os esforços do Movimento Negro Unificado.

O percurso histórico da Lei 10639/2003, se desdobrou na instituição e na obrigatoriedade do ensino de história da cultura africana e afro-brasileira nas escolas e o ensino de literatura. Pretende-se explicar a sua implantação e importância no combate ao racismo. A Lei no. 10.639/2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996. (BRASIL, 2003):

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, s/p).

A partir da publicação do artigo 26-A, verifica-se a preocupação do ensino de História da África e dos Africanos para o Brasil. Durante muitos anos, a História desse continente e de seus povos que aqui chegaram, foi relatada de forma neutra, enxergados apenas como escravos e passivos diante de sua história de trabalho forçado. Uma análise historiográfica sobre os livros didáticos produzidos antes da Lei 10.639/2003, nos mostra que:

Os livros didáticos apresentam o negro como escravo e não como escravizado, como responsável pelo trabalho e não como construtor de riquezas, portanto a história do Brasil é pensada a partir do olhar do elemento dominador, daquele que estabelece as regras do jogo sempre favorável, ou seja, o branco europeu. (AMÉRICO e ALEGRO, 2010, p.2-3).

A realidade refletida sobre a colonização europeia na América Portuguesa, nos mostra uma verdadeira catástrofe para os povos originários e africanos que foram compulsoriamente obrigados a se submeter a todo tipo de destrato.

Na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), houve por parte do MNU (Movimento Negro Unificado), reivindicações e propostas para a educação, como o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, dentre elas, a importância da formação dos professores “para o tratamento adequado da diversidade e identificação de práticas discriminatórias presentes na escola” e novas perspectivas incluindo a história do povo negro nos manuais escolares. (SME, 2022, p.17).

Em 2002, foi criada em âmbito federal a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos com a intencionalidade de se desenvolver políticas públicas para a igualdade racial. Nesse viés, após diversos debates e morosidade legislativa, o Brasil criou o Estatuto da Igualdade Racial sob a Lei no. 12.288, de 20 de julho de 2010. Tal criação foi fundamental na garantia dos exercícios e reconhecimento de direitos da população negra brasileira uma vez que se rompeu o mito da Democracia Racial, propagado desde Gilberto Freyre em Casa Grande e Senzala.

Jurema Werneck, ativista do movimento de mulheres negras, dos direitos humanos e diretora executiva da Anistia Internacional em entrevista ao Portal Geledés (2018), afirma que:

“Há o fim do silenciamento. Nós sabemos que o racismo é violento, nojento, cruel. Assim como todos os negros que conheço, já fui agredida muitas vezes. Mas ninguém, além da gente, vive isso. Levamos décadas para derrubar esse muro de silêncio chamado democracia racial. A consequência é o que estamos acompanhando: racistas falando explicitamente, desrespeitando leis etc.”. (GELEDÉS, 2018, s/p).

A promulgação da Lei nº 10.639/03, representa a ação e resultado dos esforços do Movimento Negro na efetivação de uma política educacional que considerasse a contribuição dos povos negros na formação histórica e cultural do nosso país.

As proposições da Lei 10.639/2003 exigem reflexões não apenas das interpretações da trajetória histórica dos negros afro-brasileiros, mas também das práticas do ensino de História, pois, as imagens negativas e fossilizadas sobre os afro-brasileiros são forjadas continuamente por diferentes meio de comunicação e os equívocos quanto uma identidade humana universal, a falsa democracia racial, as distorções sobre o ser negro, o racismo, as discriminações, os preconceitos e as provações dos direitos ainda estão presente no cotidiano escolar e na sociedade. (AMÉRICO e ALEGRO, 2010, p.2-3).

O Ministério da Educação, as universidades e entidades parceiras trabalharam na adequação da LDB9394/96 para incorporar a história e cultura africana e afro-brasileira nas diferentes publicações, onde os negros apresentam a sua história de forma positiva, a partir de sua origem como protagonistas da sua própria história. (BRASIL, 2023).

Imagem 1: Fundado em 1978, Movimento Negro Unificado. Derrubou o mito da Democracia Racial e denunciou o racismo como problema estrutural a ser enfrentado. (CARRANÇA, 2022).



Disponível em: [As fotos que mostram como negros combateram o racismo em plena ditadura - BBC News Brasil](#). Acesso em 24 out. 2024.

Entende-se que essas ações e a Lei 10.639/2003, permitiram ampliar o conhecimento sobre outras civilizações e culturas, bem como uma melhor compreensão e enfrentamento sobre os conflitos raciais que atrapalham o fortalecimento dos Direitos Humanos.

A Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, lançou o currículo baseado na educação antirracista, o qual converge no sentido da formação de professores e profissionais da educação e na promoção de projetos escolares que valorizem conceitos e práticas importantes para a promoção de vivências antirracistas. (SÃO PAULO, SME, 2022).

No âmbito de todo o conteúdo programático do sistema de ensino brasileiro, em todos os componentes curriculares e níveis de escolarização, especialmente nas áreas da Arte, Literatura e História do Brasil passou a incluir:

O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (INSTITUTO AURORA, 2024, s/p).

Em 2004, o Ministério da Educação publicou Diretrizes em âmbito nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, confirmando as necessidades de políticas de reparação, além de denunciar o erro sobre a democracia racial em nosso país, e direcionar os caminhos a serem percorridos pelos professores que tratam sobre o tema. Em parceria com o Ministério da Educação, a UNESCO e a Universidade de São Carlos-SP, publicaram uma coleção sobre a História Geral da África com 8 volumes sob a supervisão de um Comitê Científico Internacional. (INSTITUTO AURORA, 2024, s/p).

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A UNESCO em 2020, discutiu o papel da escola no combate ao racismo, uma educação que ultrapasse o preconceito e a dicotomia estabelecida no decorrer dos séculos entre os grupos sociais e para a construção da importância da cultura africana para a cultura brasileira.

Nesse sentido há que se considerar a importância do fim da educação brasileira com princípios exclusivamente brancos, cristãos e europeus. A visão eurocêntrica de mundo direcionou por décadas os currículos escolares. “A educação tradicional brasileira sempre se pautou em uma matriz branca judaico-cristã, que abordava a cultura indígena e africana tão somente como parte do folclore brasileiro”. (INSTITUTO AURORA, 2024, s/p).

A educação antirracista tem importância singular para a construção de novas interpretações sobre a história dos povos do continente africano, sem estigmas e estereótipos. Kabenguele Munanga afirma: “as leis, embora existam, só atingem práticas racistas observáveis. Os preconceitos que são introjetados pela educação e estão na cabeça das pessoas, não. Só a educação pode atingir esse terreno”. (GELEDÉS, 2023, s/p).

“As leis, embora existam, só atingem práticas racistas observáveis. Os preconceitos que são introjetados pela educação e estão na cabeça das pessoas, não. Só a educação pode atingir esse terreno”, afirma.

Imagem 2: Questionamento sobre a importância em se reconhecer a contribuição e resistência negra na história do Brasil, diz Regina Lucia dos Santos, militante do MNU há 27 anos. (CARRANÇA, 2022).



Disponível em: [As fotos que mostram como negros combateram o racismo em plena ditadura - BBC News Brasil](#). Acesso em 24 out. 2024.

Diante da análise da imagem acima e por estudos sobre a luta e militância da população negra, entende-se que a educação sempre foi princípio nas reivindicações históricas do Movimento Negro Unificado e que criação da Lei 10.639/2003 foi o resultado dessa batalha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise sobre o período de luta do MNU (Movimento Negro Unificado) e a implantação da Lei 10.639/2003 que alterou a LDBEN 9394/1996, verifica-se que o princípio das reivindicações está na educação.

A partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso, as exigências tomaram forma com a criação do “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, e posteriormente, em 2002, foi criada em âmbito federal a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos com a intencionalidade de se desenvolver políticas públicas para a igualdade racial.

Nesse viés, após diversos debates e morosidade legislativa, o Brasil criou o Estatuto da Igualdade Racial sob a Lei no. 12.288, de 20 de julho de 2010. Tal criação foi fundamental na garantia dos exercícios e reconhecimento de direitos da população negra brasileira uma vez que se rompeu o mito da Democracia Racial, propagado desde Gilberto Freyre em Casa Grande e Senzala.

Nesse sentido há que se considerar a importância do fim da educação brasileira com princípios exclusivamente brancos, cristãos e europeus. A visão eurocêntrica de mundo direcionou por décadas os

currículos escolares a respeito da África continente e de seus povos que aqui chegaram, enxergados apenas como escravos e passivos diante de sua história de trabalho forçado.

A educação norteadada por princípios antirracistas, exige uma maior reflexão sobre como abordar e praticar o ensino dos programas escolares ante uma visão equivocada que por anos apresentou a população negra e afrobrasileira com imagens negativas e que apresentavam uma falsa democracia racial.

A educação antirracista tem importância singular para a construção de novas interpretações sobre a história dos povos do continente africano, sem estigmas e estereótipos. A Lei 10.639/2003 foi uma das maiores conquistas do MNU, pois permitiu a adequação da LDB9394/96 para incorporar a história e cultura africana e afro-brasileira nas diferentes publicações, onde os negros apresentam a sua história de forma positiva, a partir de sua origem como protagonistas da sua própria história.

REFERÊNCIAS

AMÉRICO, Maria Elena e ALEGRO, Regina Célia. Antes e depois da Lei 10.639/2003: exploração de imagens afrobrasileiros em documentários no ensino de história é possível? Paraná, v.1, p.1-24. 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_hist_artigo_maria_elena_americo.pdf. Acesso em 28 out. 2024.

BRASIL. Lei 10.639/03 – 20 anos. Disponível em: [Lei 10.639/03 – 20 anos — Ministério da Educação](#). Acesso em 23 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CARRANÇA, Thaís. As fotos que mostram como negros combateram o racismo em plena ditadura. BNCC News Brasil em São Paulo, 2022. Disponível em: [As fotos que mostram como negros combateram o racismo em plena ditadura - BBC News Brasil](#). Acesso em 24 out. 2024.

PORTAL GELEDÉS. Jurema Werneck: a voz da resistência. 2018. Disponível em: [Jurema Werneck: a voz da resistência](#). Acesso em 26 out. 2024.

PORTAL GELEDÉS. Educação cidadã é primordial para enfrentar racismo, diz Kabengele Munanga. Enviado por / Fonte Folha de São Paulo, por Priscila Camazano. 2023. Disponível em: [Educação cidadã é primordial para enfrentar racismo, diz Kabengele Munanga - Geledés](#). Acesso em 03 nov. 2024.

INSTITUTO AURORA. Lei 10639/03: O que ela diz e qual a sua importância para a construção de uma sociedade antirracista. Disponível em: [Lei 10639/03: O que ela diz e qual a sua importância?](#) Acesso em 24 out. 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. Versão atualizada – São Paulo: SME/ COPED, 2022.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A DIVERSIDADE

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND DIVERSITY AWARENESS



LEANDRO RODRIGUES LUZ

Graduação em Ciências Biológicas, pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo, em 2000; Pós-Graduação em Gestão Educacional, pela Universidade Cruzeiro do Sul, em 2009.

RESUMO

Os desafios ambientais instigam o surgimento da Instrução Ecológica, uma vez que o foco é o ecossistema. Esta abordagem educacional busca, por meio de variadas abordagens de ensino, fomentar a consciência da responsabilidade da humanidade na preservação das múltiplas formas de vida no globo terrestre, e promover a formação de indivíduos analíticos e ativos perante as questões ecológicas. A Instrução Ecológica não se limita a abordar as questões do meio ambiente natural, mas também do ambiente social e modificado, onde as diferentes obrigações dos setores da sociedade se tornam evidentes. Estes desafios ressaltam a importância de tomar decisões e agir em relação aos problemas urgentes, mantendo em perspectiva as ações de médio e longo prazo. A instrução ecológica tem o potencial de induzir e sustentar novos padrões de conduta, mentalidades, valores e convicções que impulsionem o progresso social, produtivo e inovador; como resultado, pode ser um meio para estabelecer novas conexões entre os seres humanos.

Palavras-chave: Instrução Ecológica; Desafios Ambientais; Indivíduos Analíticos e Ativos.

ABSTRACT

Environmental challenges have prompted the emergence of Ecological Instruction, since the focus is on the ecosystem. This educational approach seeks, through a variety of teaching approaches, to foster

awareness of humanity's responsibility for preserving the multiple forms of life on the globe, and to promote the formation of analytical and active individuals in the face of ecological issues. Ecological education not only addresses the issues of the natural environment, but also the social and modified environment, where the different obligations of the sectors of society become evident. These challenges highlight the importance of making decisions and taking action on urgent problems, while keeping medium- and long-term actions in perspective. Ecological education has the potential to induce and sustain new patterns of conduct, mentalities, values and convictions that drive social, productive and innovative progress; as a result, it can be a means of establishing new connections between human beings.

Keywords: Ecological Instruction; Environmental Challenges; Analytical and Active Individuals.

INTRODUÇÃO

A instrução ecológica pode ser descrita como o procedimento multidisciplinar para formar cidadãos conscientes e bem-informados sobre o meio ambiente em sua totalidade, abarcando tanto o aspecto natural quanto o modificado; capacitando-os a assumir a responsabilidade de contribuir para a resolução de problemas, tomar decisões e intervir para assegurar a qualidade ambiental.

A Educação Ambiental estimula a criação de uma nova forma de conhecimento denominada planetária (MORIN, 2004). Quando essa consciência é internalizada, estimula-se a habilidade de analisar e ponderar sobre a trajetória da espécie humana, do planeta e do universo, onde se entrelaçam e divergem a história das diversas formas de vida: da humanidade, do nosso cosmos, do planeta Terra e da herança cultural humana.

Este estilo de ensino está embutido em princípios ecológicos que fomentam uma ligação comprometida com o ambiente, onde a diversidade e a interculturalidade são elementos essenciais. A formação de princípios, por sua vez, está ligada ao saber ambiental que permitiu às comunidades humanas ajustarem-se às várias condições do entorno.

Uma vez delineada a instrução ambiental, pode-se afirmar que ela conseguiu unir uma diversidade de discursos, provenientes do surgimento de novas realidades socioambientais. Dada a significativa missão que carrega consigo, surge a questão se este conceito, por si só, representa uma tática eficaz para abordar a resolução dos desafios ambientais.

Embora o conceito de Crescimento Sustentável varie de acordo com a abordagem disciplinar, existe um consenso em vê-lo como uma perspectiva focada nas interações entre economia-natureza-cultura e política. Os autores em questão defendem que a harmonização e integração de desenvolvimentos biológicos e humanos (melhoria da qualidade de vida), econômicos (racionalidade no crescimento), políticos (cooperação na resolução de problemas) e culturais (respeito pela diversidade) definem essencialmente o que se entende por Crescimento Sustentável.

A instrução ambiental no novo milênio encara o desafio de contribuir para o Crescimento Sustentável e auxiliar os indivíduos a descobrirem novos estilos de vida mais em sintonia com um planeta equilibrado. A nova instrução ambiental implica a alteração dos modelos de pensamento, a superação do antropocentrismo e a adoção do pensamento biocêntrico, fundamentado nos valores da solidariedade e da equidade, com o objetivo claro de construir um presente com futuro.

A SUSTENTABILIDADE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Em 1987, a Comissão Mundial das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento requisitou a elaboração de uma declaração contendo os princípios essenciais para o Desenvolvimento Sustentável. A redação desse documento representou um dos temas pendentes da Cúpula da Terra no Rio, em 1992. Com o lançamento oficial da Carta da Terra no Palácio da Paz em Haia, em 29 de junho de 2000, iniciou-se uma nova etapa para essa iniciativa, cuja missão é estabelecer uma base ética sólida para a sociedade global emergente e contribuir para a criação de um mundo sustentável.

A Carta da Terra resulta de uma década de diálogo intercultural sobre conquistas globais e valores compartilhados, proporcionando uma compreensão abrangente do Desenvolvimento Sustentável. Os princípios mais significativos contidos nesse documento incluem:

- a. Preservar a humanidade de maneira integral, conciliando unidade e diversidade.
- b. Respeitar e reconhecer os demais como base de todos os relacionamentos e da paz.
- c. Aceitar as limitações impostas pela preservação do bem comum como essenciais para o exercício da liberdade.
- d. Utilizar o desenvolvimento de recursos como instrumento para promover o progresso humano.
- e. Empregar a inovação como meio de servir ao desenvolvimento humano e à proteção do planeta.

O papel da educação na aplicação dos princípios estabelecidos na Carta da Terra é crucial, pois é fundamental para avançar na transição para estilos de vida mais sustentáveis. Ela é uma ferramenta essencial que pode revitalizar relações mais solidárias entre o ser humano e o mundo natural, facilitando formas criativas de desenvolvimento mais responsáveis ambiental e socialmente. A Carta da Terra oferece uma estrutura única para a elaboração de currículos e programas educacionais visando à aprendizagem transformadora para um mundo mais justo, sustentável e pacífico.

Em 20 de dezembro de 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas, com base no capítulo 36 da Agenda 21, relacionado à promoção da educação, treinamento e conscientização, e ressaltando que a educação é um elemento essencial para alcançar o Desenvolvimento Sustentável, decidiu proclamar os dez anos seguintes, começando em 1º de janeiro de 2005, como a Década das Nações Unidas para a Educação para a Sustentabilidade (ONU, 2002).

A Década das Nações Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável visa promover a educação como a base de uma sociedade mais viável para a humanidade e integrar o desenvolvimento sustentável ao sistema de educação escolar em todos os níveis. A década

também intensificará a cooperação internacional para desenvolver e compartilhar práticas, políticas e programas inovadores em educação para o desenvolvimento sustentável. (ONU. 2002, p.13)

A proposta visava fomentar uma instrução que transcendesse as tendências de curto prazo, que promovesse uma compreensão precisa do universo, inspirasse posturas e condutas responsáveis e capacitasse os indivíduos para decisões cruciais em prol de um desenvolvimento culturalmente diversificado e ecologicamente viável.

ABORDAGENS EDUCATIVAS E O CONSUMO DURADOURO

Um avanço relevante para atingir uma comunidade mais sustentável é integrar o consumo e a produção conscientes nas salas de aula desde a infância. Ao perceberem como seu papel como consumidores impacta o ambiente, os estudantes estarão mais inclinados a consumir de forma mais moral e cuidadosa.

O crescente interesse humano diante da seriedade e urgência dos dilemas ambientais em que está imerso decorre essencialmente da consciência da crise que afeta nosso planeta e requer uma solução imediata. Atualmente, sua sobrevivência está em risco devido a desastres naturais, pestes, epidemias, que ameaçam sua existência ao longo do tempo.

A ideia de sustentabilidade envolve uma interconexão necessária entre igualdade social, bem-estar, equilíbrio ambiental e a necessidade de desenvolvimento com capacidade de sustentação. Portanto, a sustentabilidade abarca o aumento do nível de sensibilização ambiental e a capacidade da população de participar do processo socioambiental. (JACOBI, 1994, p.31)

Diante desse panorama, é crucial sensibilizar a população global, educando-a de modo a fornecer uma compreensão precisa do perigo diante da natureza global dos desafios, a fim de fomentar atitudes e comportamentos que promovam o bem-estar de toda a humanidade e a preservação e defesa do meio ambiente.

A promoção de uma mentalidade sustentável entre os estudantes pode ser alcançada incentivando-os a trazer recipientes de água reutilizáveis para a escola ou implementando um sistema de compostagem em sua própria sala de aula. O composto resultante pode ser utilizado para enriquecer um jardim escolar. Ao testemunharem os benefícios que suas ações trazem ao meio ambiente e à comunidade, os alunos podem desenvolver um entusiasmo pela vida sustentável além dos limites da sala de aula, levando esses princípios consigo para o futuro.

Para reformular a abordagem educacional em relação ao desenvolvimento sustentável, é essencial reconhecer que comportamentos e conceitos tradicionais não podem ser tratados de forma isolada, mas sim devem ser cada vez mais integrados para enfrentar os complexos desafios atuais. A educação, seja ambiental ou não, é um dos veículos mais nobres de transformação na história, constituindo um direito inalienável da humanidade, porém atuando em conexão com outros fatores. (Fonte: Anais I Encontro de Estudos sobre Biodiversidade e Sustentabilidade, 2005, p.72)

O conceito de liderança global abarca uma compreensão do mundo como um todo - seus princípios, comunidades e identidades - e o papel de um indivíduo dentro desse contexto. Cabe aos educadores introduzirem aos alunos o lema "pensar globalmente, agir localmente", incentivando pessoas de diversas origens e idades a refletirem sobre o impacto significativo de suas ações.

Ao evidenciar aos estudantes sua influência no ambiente ao seu redor, isso confere relevância às suas vidas e capacita-os a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades. Destaca-se que é por meio dos processos educativos que a consciência ambiental e ecológica pode ser despertada; nesse sentido, a capacitação de professores é o pilar fundamental de qualquer mudança educacional, uma vez que o docente, embasado em suas convicções, promoverá determinados valores e comportamentos por meio da construção colaborativa de conhecimento em uma área específica, como a Educação Ambiental.

A necessidade de introduzir a Educação para o Desenvolvimento Sustentável desde a infância é vital, pois este período é marcado por um grande otimismo em relação ao porvir, permitindo o cultivo de valores, atitudes, habilidades, comportamentos e hábitos que perdurem ao longo do tempo, particularmente promovendo o uso racional de recursos, a aceitação da diversidade cultural, a equidade de gênero e a democracia.

As iniciativas educacionais atuais nas escolas se concentram em implantar estratégias de aprimoramento educativo associadas à renovação dos espaços comuns. Por exemplo, incentivar áreas de reciclagem, estabelecer workshops de preservação ambiental e colaborar com diversas entidades públicas e privadas para enfatizar a importância do consumo sustentável.

Conforme declarado pela UNESCO na Conferência de Dakar (2000), a educação é considerada um direito humano fundamental e um fator crucial para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005, p. 3), o que implica uma mudança de paradigma. Promover o desenvolvimento sustentável e ecologicamente responsável deve ser entendido como um direito e obrigação imediatos para assegurar o bem-estar das gerações presentes e futuras (UNESCO, 1972, 2000, 2005). Nesse contexto, os especialistas consideram a escola como um ambiente primordial para remodelar as concepções socioculturais dos indivíduos, desenvolvendo assim uma consciência e uma educação ecológicas.

O princípio da educação ambiental é intrinsecamente dialético e interdisciplinar, pois busca harmonizar os modelos duais de progresso social e econômico por meio da integração de uma educação ecológica que contribua para a formação de uma consciência ambiental.

A prática educativa e pedagógica deve priorizar a inclusão e a participação dos alunos como agentes essenciais na transformação de suas práticas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. A meta é difundir e transferir a experiência de aprendizado ambiental para os contextos cotidianos dos indivíduos, a fim de ampliar e consolidar o desenvolvimento de uma sociedade eco responsável.

Portanto, é crucial incorporar os princípios da educação ambiental de maneira transversal no currículo nacional, tornando-os um eixo central em todas as áreas do conhecimento.

A Cúpula da Terra, realizada no Rio de Janeiro em 1992, reconhece, por meio da Agenda XXI, a importância crucial da escola na implementação do plano de crescimento sustentável. De maneira

específica, o Segmento 36 desse esquema de ação sublinha que o equilíbrio entre desenvolvimento e ambiente representa um dilema vital para as atuais e vindouras gerações. Assim, as ações educativas devem não somente sensibilizar a sociedade acerca da preservação ambiental, mas também provocar uma transformação em seus hábitos. As práticas pedagógicas relacionadas à educação ecológica são gradativamente redirecionadas a partir da proposta política de sustentabilidade da ONU.

PRESERVAÇÃO, VARIABILIDADE BIOLÓGICA E PERENIDADE: UMA VISÃO HISTÓRICA

Os primeiros movimentos de preservação e conservação datam de antes da concepção de sustentabilidade. Ambos os movimentos valorizaram a biodiversidade, embora com motivações distintas. Fundamental para o movimento preservacionista, que emergiu do transcendentalismo no final do século XIX, um movimento religioso e filosófico, era a conexão espiritual com a natureza como uma via para a autoconsciência. Os adeptos desse movimento identificavam oportunidades de autorreflexão, contemplação e libertação ao se conectarem com o meio ambiente. Alguns enxergavam a natureza como uma mentora, enquanto outros viam a ligação espiritual com a natureza como um vínculo direto com o divino. Havia também quem considerasse a natureza como uma inspiração que deveria ser integrada a um modo de vida que permitisse a expressão da individualidade e autossuficiência. Estes preservacionistas apresentaram argumentos sólidos de natureza espiritual e ética, defendendo que a natureza deveria ser protegida não para suprir nossas necessidades pragmáticas de recursos, mas sim por seu valor intrínseco único. A natureza e toda a sua diversidade eram tidas como sagradas, enquanto os seres humanos eram vistos como intrusos. Tal perspectiva gerou uma abordagem predominante para a conservação que estabeleceu áreas protegidas das quais as pessoas eram excluídas ou deslocadas.

De acordo com Merico, (2002, p. 15)

É crucial compreender que o conjunto de princípios que guiam nosso progresso financeiro e, por conseguinte, nossa interação com o ecossistema natural, esbarrou em uma barreira insuperável: os limites da biosfera. A transformação paradigmática em andamento emerge como um fator reestruturante dos procedimentos econômicos, cujo ponto central é a procura pela sustentabilidade, [...].

A direção do avanço econômico deve ser a integração dos procedimentos financeiros dentro dos limites da biosfera, assim, a concretização da sustentabilidade representa o grande desafio civilizatório das próximas décadas.

Já nos anos 1600, uma abordagem mais prática para a preservação estava começando a ser elaborada. Primeiramente na Europa e posteriormente nos Estados Unidos, o objetivo primordial da preservação era fomentar e difundir a administração florestal de madeira.

Apesar de terem sido inspirados pelos transcendentalistas que enalteciam o valor intrínseco da natureza, os conservacionistas foram além da ligação espiritual com o mundo natural e dos objetivos

preservacionistas para reconhecer outras formas pelas quais os seres humanos dependem de seu ambiente.

Isso levou ao estabelecimento de florestas, parques e monumentos nacionais com o propósito não apenas de proteger essas regiões; mas de preservar recursos por meio de um uso planejado e regenerativo. Dessa forma, com a ascensão do movimento conservacionista, emergiu uma nova moralidade em relação à terra que apreciava a natureza, porém não como algo sagrado que precisava ser segregado dos seres humanos.

A natureza era considerada algo que merecia ser valorizado pela diversidade de maneiras pelas quais poderia servir às necessidades humanas e que deveria ser administrada de forma apropriada. Posteriormente, isso progrediu para a abordagem de uso variado para a conservação, que encorajava a administração ambiental a maximizar o potencial de lazer ao ar livre, incluindo atividades como caça e pesca; proteção de bacias hidrográficas; e a produção de madeira.

No entanto, as necessidades imediatas das comunidades locais em áreas de preservação ou próximas a elas ainda eram frequentemente desconsideradas.

Todos possuem o direito a um ecossistema equilibrado, um recurso de uso coletivo e vital para uma existência saudável, cabendo ao Estado e à comunidade a obrigação de protegê-lo e mantê-lo para as atuais e futuras gerações. (BRASIL, 1998 citado em BATISTA; PAGLIUSO, 2006, p. 44)

Esse modelo de preservação fundamentalmente eurocêntrico ou do hemisfério norte tem sido desafiador por uma série de motivos. Primeiramente, ele desconsidera a importância e o conhecimento excepcional da diversidade biológica pelas comunidades indígenas ao redor do mundo, que abraçaram essas ideias muito antes de suas concepções contemporâneas. Em segundo lugar, esses princípios foram negligenciados à medida que as metas do colonialismo e do imperialismo do Norte visavam explorar os recursos das nações menos desenvolvidas, com pouca consideração pela gestão sustentável dos recursos ou pelos direitos humanos. Isso ignorou a ligação essencial entre o ambiente e a condição humana, bem como as oportunidades para um desenvolvimento justo à medida que os recursos eram explorados e as populações eram subjugadas em busca de lucros econômicos. Com a valorização do vasto conhecimento dos povos indígenas sobre manejo territorial e práticas agrícolas.

Enquanto os esforços para estudar e preservar a biodiversidade estavam em curso, o mundo também passou a enfatizar a ligação entre os princípios de preservação, conservação e a melhoria geral do ambiente humano e da qualidade de vida.

Na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano de 1972, em Estocolmo, Suécia, pela primeira vez houve um real destaque para a relação entre meio ambiente e condição humana, e a integração entre proteção ambiental, desenvolvimento equitativo e bem-estar social.

A declaração da conferência em Estocolmo reconheceu a distinção entre recursos renováveis e não renováveis, assim como a necessidade de sua gestão. Ela incentivou políticas para reduzir a poluição, promover pesquisas ambientais, educação e planejamento para reconciliar o conflito entre a necessidade de progresso e a consequente degradação da qualidade ambiental. A declaração também

reconheceu que muitas questões ambientais são intrinsecamente globais e só podem ser abordadas por meio da cooperação multilateral entre as nações.

A problemática ambiental não pode mais ser encarada como um obstáculo ou tendência no cotidiano da economia. A deterioração do meio ambiente não é a 'necessidade maligna' essencial para o progresso. Pelo contrário, o avanço sustentável da sociedade deveria se alinhar com o crescimento duradouro da economia: a preservação ambiental é inerente à existência humana e é benéfica para as transações comerciais. O administrador ambiental deve ser capaz de evidenciar isso aos dirigentes empresariais. Um conjunto de habilidades que abarca formação e competências comportamentais é um fator determinante de sucesso para esse profissional. (EPELBAUM, 2004, p. 37)

A maior fusão do progresso com a administração do ambiente conduziu à origem do nosso conceito contemporâneo de sustentabilidade, conectando as esferas ecológica, social e econômica em 1983, quando a ONU estabeleceu a Comissão Mundial sobre Ambiente e Desenvolvimento. Gro Harlem Brundtland, à época Primeira-Ministra da Noruega, foi designada para liderar a comissão, que ficou conhecida como Comissão Brundtland. O documento produzido pela Comissão, "Nosso Futuro Comum" ou "O Relatório Brundtland", como é comumente chamado, abordou o confronto entre a promoção do crescimento econômico globalizado e a rápida degradação ecológica que estava acontecendo em escala mundial. Ele advogou por um desenvolvimento mais sustentável. "O Relatório Brundtland" enfatizou a satisfação das necessidades básicas e essenciais das pessoas mais carentes do mundo, como acesso a ar e água limpos, alimentos nutritivos, educação e reconhecimento de que tais necessidades são melhor atendidas por meio de um crescimento econômico que oferece oportunidades a todos. Além disso, transmitiu uma compreensão dos limites da capacidade ambiental de satisfazer as necessidades atuais e futuras e recomendou que, para um desenvolvimento sustentável, essas limitações precisam ser abordadas para preservar a justiça intergeracional. Na Agenda 21 da UNESCO (1999), é ressaltado:

"Sem dúvida, para avançarmos em direção ao desenvolvimento sustentável, será crucial que a educação não apenas dure por toda a vida, mas também seja abrangente como a própria existência, uma educação a serviço de toda a população, que incorpore todas as áreas do conhecimento e busque integrar o saber em todas as principais atividades da vida" (1999, p. 46).

Duas décadas após a primeira conferência ambiental global em Estocolmo, a ONU procurou auxiliar os governos a reavaliar o desenvolvimento econômico e encontrar meios para prevenir a exaustão e a devastação dos recursos naturais e a poluição do planeta. Isso aconteceu na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED), ou Cúpula da Terra, realizada no Rio de Janeiro, Brasil, em junho de 1992. Ela reuniu líderes de 172 países, 2.400 representantes de ONGs internacionais e mais de 17.000 participantes adicionais. Os acordos da cúpula incluíram: "Agenda 21", um programa global abrangente em todas as áreas do desenvolvimento sustentável; e "A Declaração de Princípios sobre Florestas", um conjunto de diretrizes para orientar a gestão sustentável das florestas em todo o mundo. Foi também a primeira convenção a tratar especificamente da mudança climática global e da proteção da diversidade biológica por meio de tratados legais.

À medida que a proteção ambiental se entrelaçou com a ideia de sustentabilidade, surgiram agendas de investigação focadas em preservar a variedade biológica em conjunto com os aspetos económicos e sociais da sustentabilidade.

Uma das primeiras áreas de interesse foi o progresso da gestão florestal sustentável, visando assegurar uma equitativa receita ao mesmo tempo que se conserva a diversidade biológica através da eliminação de plantações únicas e a aplicação de métodos como a colheita seletiva por idade, o sistema de corte múltiplo e a exploração sustentável de produtos florestais não madeireiros.

Em vez de deslocar populações, tais modelos proporcionam oportunidades económicas às partes envolvidas a nível local através de uma gestão florestal sustentável orientada pela comunidade. Além disso, emergiu uma noção de conservação biocultural que destaca a preservação da cultura e herança como um elemento fundamental da salvaguarda dos habitats e das espécies.

Esta abordagem de conservação reconhece que as comunidades indígenas frequentemente já atribuem valor à biodiversidade e podem atuar como parceiras na sua defesa se os seus costumes e tradições, incluindo narrativas, língua e sabedoria tradicional forem também protegidos.

A percepção de que sem melhorar a qualidade de vida das pessoas nas áreas de conservação ou nas suas proximidades, é altamente improvável que se alcancem os objetivos de conservação, levou ao estabelecimento de iniciativas como o Programa Homem e Biosfera (MAB) pela UNESCO. Através do MAB, foram estabelecidas cerca de 700 reservas em todo o mundo que integram atividades económicas humanas, investigação científica e preservação. Este trabalho pioneiro que une sustentabilidade e conservação resultou em algum êxito na preservação da biodiversidade e no aprimoramento das condições humanas. Contudo, face ao crescente entendimento de que os objetivos de conservação, biodiversidade e sustentabilidade estão profundamente interligados, novas áreas de investigação prioritárias surgiram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conscientização sobre a diversidade ambiental é fundamental para a construção de um mundo mais sustentável e equilibrado. Através da educação ambiental, é possível disseminar conhecimentos e valores que promovam a preservação da natureza e a valorização da biodiversidade.

A educação ambiental vai muito além de simplesmente transmitir informações sobre o meio ambiente. Ela envolve a sensibilização das pessoas para a interdependência entre os seres vivos e os ecossistemas, destacando a importância de conservar a diversidade de formas de vida existentes no planeta.

Ao promover a educação ambiental, buscamos não apenas transmitir conhecimento, mas também incentivar atitudes e comportamentos responsáveis em relação ao meio ambiente. Isso envolve desde práticas simples do dia a dia, como a reciclagem de resíduos, até a participação em projetos de conservação e preservação ambiental.

A diversidade ambiental é um reflexo da riqueza e complexidade da vida em nosso planeta. Cada espécie desempenha um papel único e insubstituível no equilíbrio dos ecossistemas. Portanto, é essencial que as gerações presentes e futuras compreendam a importância de proteger e respeitar essa diversidade.

Por meio da educação ambiental, podemos estimular a reflexão sobre a nossa relação com o meio ambiente e promover a adoção de práticas mais sustentáveis em todas as esferas da sociedade. Ao valorizarmos e preservarmos a diversidade ambiental, estamos garantindo um futuro melhor para o nosso planeta e para todas as formas de vida que nele habitam. Juntos, podemos fazer a diferença e construir um mundo mais consciente e harmonioso com a natureza.

REFERÊNCIAS

- Anais – I **Encontro de Estudos sobre Biodiversidade e Sustentabilidade**. Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do centro Oeste. Guarapuava: UNICENTRO, 2005.
- BATISTA, M. L.; PAGLIUSO, V. S. O. **Gestão ambiental: um enfoque a reciclagem**. 2006. Monografia (Graduação em Administração) – UNISALESIANO, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins.
- BRASIL. **Construindo a Agenda 21**. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Desenvolvimento Sustentável/Agenda 21. 2ª Ed. Brasília: SDS, 2003.
- EPELBAUM, M. **A influência da gestão ambiental na competitividade e no sucesso empresarial**. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- JACOBI, Pedro (coord.). **Pesquisa sobre problemas ambientais e qualidade de vida na cidade de São Paulo**. São Paulo: Cedec/SEI, 1994.
- MORIN, Edgar. **Pátria** Buenos Aires: Visão. 2004.
- ONU. **Proclamação da Década das Nações Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Resolução 57/254 aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de dezembro de 2002. Disponível em: <http://www.ciefptorrelavega.org/acrobat/ResolucionDEDS.pdf?OpenElement>. Acesso em 06 out.2024.
- UNESCO. **Carta de Belgrado, Seminário Internacional de Educação Ambiental**. 1975. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf>. Acesso em 05 out.2024.
- UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável. Década das Nações Unidas**. 2005. Disponível em: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=27234 & URL_DO = DO_TOPIC & URL_SECTION = 201.html. Acesso em 05 out.2024.

A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

THE SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP AND PSYCHO-PEDAGOGICAL INTERVENTION



LIGIA MATTOS RIBEIRO DE LIMA

Graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro – UNITALO (2013) Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Metropolitano de Santos – UNIMES (2015); Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação FATECE – (2016); Especialização em Psicomotricidade pelo Centro Universitário – FAVENI (2022); – Professora de Educação Física PMSP

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo destacar a importância do relacionamento entre família, escola e a Psicopedagogia. A família é importante na formação de um indivíduo, pois é a primeira instituição social que o ser humano se integra após o nascimento. Com o passar dos anos, a criança sofre modificações físicas, biológicas e afetivas, neste momento ocorre a passagem da educação familiar para a formal fornecida pela escola. No decorrer do processo de aprendizagem, há a possibilidade do surgimento das dificuldades de aprendizagem, e assim, se faz necessária a integração da escola e da família para rever seus papéis educativos. Na sociedade atual, há conflitos na relação escola e família, por não saber o que acontece no ambiente escolar, a família acusa a instituição escolar e os professores por não oferecerem uma educação formal de qualidade. O papel do psicopedagogo é fundamental para mediar o relacionamento entre escola e família, para que ambas possam exercer suas funções de forma adequada. O profissional interfere no processo de aprendizagem, atuando na causa de forma preventiva e terapêutica.

Palavras-Chave: Família; Escola e Intervenção Psicopedagógica.

ABSTRACT

This article aims to highlight the importance of the relationship between family, school and psychopedagogy. The family is important in the formation of an individual, as it is the first social institution that a human being joins after birth. As the years go by, the child undergoes physical, biological and emotional changes, at which point the transition from family education to the formal education provided by the school takes place. In the course of the learning process, there is the possibility of learning difficulties arising, and so it is necessary to integrate school and family in order to review their educational roles. In today's society, there are conflicts in the relationship between school and family. Because they don't know what's going on in the school environment, families accuse the school and teachers of failing to provide quality formal education. The role of the psychopedagogue is fundamental in mediating the relationship between school and family, so that both can perform their duties properly. The professional interferes in the learning process, acting on the cause in a preventive and therapeutic way.

Keywords: Family; School and Psychopedagogical Intervention.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo descrever, através de uma pesquisa bibliográfica, o relacionamento existente entre família, escola e a intervenção psicopedagógica.

A partir do nascimento até sua total evolução, o ser humano passa por inúmeras situações de aprendizagem, o que a torna contínua ao longo da vida dele. A família é a primeira instituição social em que o indivíduo está inserido, proporcionando a primeira aprendizagem, uma base educativa. Na contemporaneidade, com a mulher ganhando cada vez mais espaço no mercado de trabalho, a criança tem de ir mais cedo para a escola. Antes dos dois anos de idade é inserida em um ambiente comunitário, com leis próprias, sem contato algum com a segurança que encontrava no âmbito familiar. Por melhor que seja o ambiente, por mais preparados que estejam os encarregados dos cuidados com esses pequeninos, nunca poderá ser comparado ao convívio familiar, à sensação de se sentir seguro e protegido pelos familiares. Para a criança pequena, os pais representam a autoridade única e a fonte de todos os conhecimentos. O seu desejo mais profundo é ser igual a eles. Contudo, à medida que se desenvolve, ela começa a percebê-los de maneira crítica. Com isso, pode surgir um sentimento de estar sendo negligenciada, agravando-se com a atitude de alguns pais que, apesar de estarem sempre presentes fisicamente, não fazem a diferença, pois são completamente ausentes, não procuram se inteirar e envolver nos problemas relacionados aos filhos.

A escola é a segunda instituição, sendo responsável pela educação formal, preparando o sujeito para o mercado de trabalho e para a cidadania. O artigo 205 da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) define que a educação é dever da família e do estado, com eixo no amplo desenvolvimento do cidadão.

A escola e a família contribuem para a formação de um sujeito. Sendo assim, é pertinente a reflexão sobre a interação entre família e escola, pois ambas partilham da responsabilidade de ensinar e educar. A escola e a família possuem valores e objetivos distintos, mas precisam uma da outra, o que fortalece a necessidade de uma união em prol do aluno.

Com as mudanças sociais, o conceito e a estrutura familiar sofreram várias alterações, assim como o papel e a responsabilidade da escola também foi bastante mudada no decorrer dos anos. O papel do homem e da mulher, dentro da instituição familiar sofreram alternâncias no âmbito familiar, o provedor e a dona de casa praticamente ficaram extintos na sociedade atual.

Sendo assim, a escola não deve discriminar a formação de novas famílias e suas particularidades, pois a família mesmo com todas as adversidades deve acompanhar e participar da vida escolar do aluno.

A Psicopedagogia, principalmente a Psicopedagogia Institucional, tem um papel importante para harmonizar essa relação família e escola, auxiliando nas dificuldades de aprendizagem dos alunos que surgem durante o processo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem humana é o objeto de estudo da Psicopedagogia, atuando em um caráter preventivo e terapêutico. Sua prática no âmbito escolar e familiar visa informar sobre as etapas de aprendizagem, suas características e comportamentos durante o processo.

As dificuldades de aprendizagem são empecilhos que causam interferências ou impedimentos na evolução do processo de aprendizagem de um indivíduo, causando transtornos emocionais e intelectuais.

Além de garantir a adequação do conteúdo, metodologia e avaliação no ambiente escolar, o psicopedagogo auxilia a família no acompanhamento da dificuldade de aprendizagem apresentada por uma determinada criança.

A escola é a segunda instituição, sendo responsável pela educação formal, preparando o sujeito para o mercado de trabalho e para a cidadania. O artigo 205 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define que a educação é dever da família e do estado, com eixo no amplo desenvolvimento do cidadão.

A escola e a família contribuem para a formação de um sujeito. Sendo assim, é pertinente a reflexão sobre a interação entre família e escola, pois ambas partilham da responsabilidade de ensinar e educar. A escola e a família possuem valores e objetivos distintos, mas precisam uma da outra, o que fortalece a necessidade de uma união em prol do aluno.

Com as mudanças sociais, o conceito e a estrutura familiar sofreram várias alterações, assim como o papel e a responsabilidade da escola também foi bastante mudada no decorrer dos anos. O papel do homem e da mulher, dentro da instituição familiar sofreram alternâncias no âmbito familiar, o provedor e a dona de casa praticamente ficaram extintos na sociedade atual.

Sendo assim, a escola não deve discriminar a formação de novas famílias e suas particularidades, pois a família mesmo com todas as adversidades deve acompanhar e participar da vida escolar do aluno.

A Psicopedagogia, principalmente a Psicopedagogia Institucional, tem um papel importante para harmonizar essa relação família e escola, auxiliando nas dificuldades de aprendizagem dos alunos que surgem durante o processo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem humana é o objeto de estudo da Psicopedagogia, atuando em um caráter preventivo e terapêutico. Sua prática no âmbito escolar e familiar visa informar sobre as etapas de aprendizagem, suas características e comportamentos durante o processo.

As dificuldades de aprendizagem são empecilhos que causam interferências ou impedimentos na evolução do processo de aprendizagem de um indivíduo, causando transtornos emocionais e intelectuais.

Além de garantir a adequação do conteúdo, metodologia e avaliação no ambiente escolar, o psicopedagogo auxilia a família no acompanhamento da dificuldade de aprendizagem apresentada por uma determinada criança.

A figura dos pais permite o desenvolvimento da primeira aprendizagem e eles são abonadores das necessidades físico – psicológicas, promovendo um ambiente acolhedor e carinhoso.

A escola é a segunda instituição, sendo responsável pela educação formal, preparando o sujeito para o mercado de trabalho e para a cidadania. O artigo 205 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define que a educação é dever da família e do estado, com eixo no amplo desenvolvimento do cidadão.

A escola e a família contribuem para a formação de um sujeito. Sendo assim, é pertinente a reflexão sobre a interação entre família e escola, pois ambas partilham da responsabilidade de ensinar e educar. A escola e a família possuem valores e objetivos distintos, mas precisam uma da outra, o que fortalece a necessidade de uma união em prol do aluno.

Com as mudanças sociais, o conceito e a estrutura familiar sofreram várias alterações, assim como o papel e a responsabilidade da escola também foi bastante mudada no decorrer dos anos. O papel do homem e da mulher, dentro da instituição familiar sofreram alternâncias no âmbito familiar, o provedor e a dona de casa praticamente ficaram extintos na sociedade atual.

Sendo assim, a escola não deve discriminar a formação de novas famílias e suas particularidades, pois a família mesmo com todas as adversidades deve acompanhar e participar da vida escolar do aluno.

A Psicopedagogia, principalmente a Psicopedagogia Institucional, tem um papel importante para harmonizar essa relação família e escola, auxiliando nas dificuldades de aprendizagem dos alunos que surgem durante o processo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem humana é o objeto de estudo da Psicopedagogia, atuando em um caráter preventivo e terapêutico. Sua prática no âmbito escolar e familiar visa informar sobre as etapas de aprendizagem, suas características e comportamentos durante o processo.

As dificuldades de aprendizagem são empecilhos que causam interferências ou impedimentos na evolução do processo de aprendizagem de um indivíduo, causando transtornos emocionais e intelectuais.

Além de garantir a adequação do conteúdo, metodologia e avaliação no ambiente escolar, o psicopedagogo auxilia a família no acompanhamento da dificuldade de aprendizagem apresentada por uma determinada criança.

A escola é a segunda instituição, sendo responsável pela educação formal, preparando o sujeito para o mercado de trabalho e para a cidadania. O artigo 205 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define que a educação é dever da família e do estado, com eixo no amplo desenvolvimento do cidadão.

A escola e a família contribuem para a formação de um sujeito. Sendo assim, é pertinente a reflexão sobre a interação entre família e escola, pois ambas partilham da responsabilidade de ensinar e educar. A escola e a família possuem valores e objetivos distintos, mas precisam uma da outra, o que fortalece a necessidade de uma união em prol do aluno.

Com as mudanças sociais, o conceito e a estrutura familiar sofreram várias alterações, assim como o papel e a responsabilidade da escola também foi bastante mudada no decorrer dos anos. O papel do homem e da mulher, dentro da instituição familiar sofreram alternâncias no âmbito familiar, o provedor e a dona de casa praticamente ficaram extintos na sociedade atual.

Sendo assim, a escola não deve discriminar a formação de novas famílias e suas particularidades, pois a família mesmo com todas as adversidades deve acompanhar e participar da vida escolar do aluno.

A Psicopedagogia, principalmente a Psicopedagogia Institucional, tem um papel importante para harmonizar essa relação família e escola, auxiliando nas dificuldades de aprendizagem dos alunos que surgem durante o processo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem humana é o objeto de estudo da Psicopedagogia, atuando em um caráter preventivo e terapêutico. Sua prática no âmbito escolar e familiar visa informar sobre as etapas de aprendizagem, suas características e comportamentos durante o processo.

As dificuldades de aprendizagem são empecilhos que causam interferências ou impedimentos na evolução do processo de aprendizagem de um indivíduo, causando transtornos emocionais e intelectuais.

Além de garantir a adequação do conteúdo, metodologia e avaliação no ambiente escolar, o psicopedagogo auxilia a família no acompanhamento da dificuldade de aprendizagem apresentada por uma determinada criança.

A intervenção psicopedagógica veio introduzir uma contribuição mais rica no enfoque pedagógico. O processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, políticos etc. A causa do sucesso de aprendizagem, bem como de suas dificuldades, deixa de ser localizada

somente no aluno e no professor e passa a ser vista como um processo maior com inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo professor e psicopedagogo.

Um outro problema grave a ser ressaltado é uma concepção redutora do modelo piagetiano que tem sido adotada em boa parte dos cursos de Pedagogia, no qual são privilegiadas apenas as colocações iniciais da sua obra. Ela tem direcionado os professores a conceberem o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira estática, universalista e atemporal. Com isto ficam de fora as contribuições mais importantes de Piaget em relação aos processos de equilíbrio e reequilíbrio das estruturas cognitivas (MARCELINO, 1998).

O educador já não se defronta com um processo linear de crescimento e desenvolvimento, tanto no desenvolvimento intrínseco como na expressão, mas com um realizar-se descontínuo no qual fases e períodos se entrecruzam, se opõem dialeticamente, oposições de que resulta uma nova estruturação. Paragens, acelerações, saltos bruscos são a expressão formal. Isto altera completamente o panorama da pedagogia graduada: se o desenvolvimento não é contínuo e ininterruptamente acelerado e progressivo, como se lhe adequará uma educação regulada por grandes períodos de desenvolvimento? Como pretender apreender a instabilidade do desenvolvimento pela instabilidade de um processo educativo que se mede por anos? Os fins da pedagogia não deveriam apontar para o homem futuro, o que realmente será permanente e atuante, e não para as etapas da idade evolutiva? (MARCELINO).

Esta visão aponta um deslocamento de uma vertente universalista atemporal para uma vertente particularista temporal.

Oliveira (1995) revela alguns dos aspectos fundamentais deste processo. Segundo a autora, o fundamental “é perceber o aluno em toda a sua singularidade, captá-lo em toda a sua especificidade em um programa direcionado a atender as suas necessidades especiais”.

É a percepção desta singularidade que vai comandar o processo e não um modelo universal de desenvolvimento. Isto porque o uso do modelo universalista camufla normalmente uma concepção preestabelecida do processo de desenvolvimento do sujeito. Na intervenção psicopedagógica deve-se evitar as chamadas “profecias autorrealizadoras”, isto é, prognósticos que o professor lança a respeito do processo de desenvolvimento de seu aluno sem levar em consideração o seu desempenho.

É preciso que o psicopedagogo também altere a sua forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem. Ele não é um processo linear e contínuo que se encaminha numa única direção, mas, sim, multifacetado, apresentando paradas, saltos, transformações bruscas etc.

O processo de ensino-aprendizagem inclui também a não-aprendizagem, ou seja, a não-aprendizagem não é uma exceção dentro do processo de ensino-aprendizagem, mas se encontra estreitamente vinculada a ele. O aluno pode se recusar a aprender em um determinado momento. O chamado fracasso escolar não é um processo excepcional que ocorre no sentido contrário ao processo de ensino-aprendizagem. Constitui, sim, exatamente a outra face da mesma moeda, o seu lado inverso.

O saber e o não-saber estão estreitamente vinculados. O não-saber se tece continuamente com o saber. Com isto, pretende-se dizer que o processo de ensino-aprendizagem, do ponto de vista psicopedagógico, apresenta sempre uma face dupla: de um lado, a aprendizagem, e do outro, a não-aprendizagem. O desejo de saber faz um par dialético com o desejo de não-saber. Segundo Fernández o jogo do saber-não-saber, conhecer-desconhecer e suas diferentes articulações, circulações e mobilidades, próprias de todo ser humano ou seus particulares nós e travas presentes no sintoma, é o que nós tratamos de decifrar no diagnóstico.

Neste contexto, a aprendizagem coloca em foco as diferentes dimensões do aprendiz sob a ótica integradora dos aspectos cognitivo, afetivo, orgânico e social. O “olhar” sobre estes aspectos, ao mesmo tempo que relativiza a importância da escola na aprendizagem, coloca em foco a importância de toda a reunião de fatores extraclasse que interferem no processo de construção do conhecimento e do papel de aprendiz.

Ao considerar a aprendizagem como um processo articulado ao momento do aprendiz, a sua história e as suas possibilidades sob o aspecto cognitivo, afetivo e social, a Psicopedagogia, segundo Silva (1998, p.59):

Rompe a ligação ensino-aprendizagem, porque, tanto o aprender como processo quanto o processo de construção do conhecimento não têm relação necessária com o ensinar e, finalmente, porque ambos os processos antecedem e ultrapassam o ensinar.

Sob este ponto de vista passa a existir a necessidade de o psicopedagogo investigar com profundidade os contextos do aprendiz e tentar reuni-los em uma síntese que retrate o momento desse aprendiz, ao mesmo tempo que viabiliza a aprendizagem.

Para aprender, o aluno precisa estar apto a fazer um investimento pessoal no sentido de renovar-se com o conhecimento. Implica um movimento que envolve, tanto a utilização dos recursos cognitivos mesclados com os processos internos, quanto com suas possibilidades socioafetivas. Vale dizer que a aprendizagem vai acontecendo à medida que o educando vai construindo uma série de significados que são resultados das interações que ele fez e continua fazendo em seu contexto social.

Popularizou-se a visão de que não basta e nem é garantia de sucesso escolar um ambiente doméstico favorável materialmente aos estudos, e uma professora interessada e competente para que a aprendizagem aconteça com sucesso. Desta forma, trabalha-se com a possibilidade do modelo de aprendizagem não se caracterizar como algo de cunho somente individual, mas também como um modelo desenvolvido em uma rede de vínculos que se estabeleceu em família.

É a família que dará noções de poder, autoridade, hierarquia, funções que têm diferentes níveis de poder e onde aprendem habilidades diversas. Aprendem ainda a adaptar-se às diferentes circunstâncias, a flexibilizar, a negociar. Enfim, desenvolverá o pertencimento da criança ao seu núcleo familiar. À medida que a criança vive em família e se submete aos seus rituais, processo e desenvolvimento, ela vai se individualizando, diferenciando-se em seu sistema familiar. Quanto mais

as fronteiras entre os membros da família estiverem nítidas, mais possibilidade de individualizar-se a criança terá. Se tiver irmãos, é a oportunidade de experimentar relações com iguais.

É neste cenário que a criança constrói o seu modelo de aprendiz e a forma como ela se relaciona com o conhecimento. Para a família do aluno, a escola tem uma simbologia e um significado que estará presente na forma de “ser aluno” e na sua forma de participação nas atividades escolares. A maneira pela qual a criança se integra e se entrega ao seu processo de aprender está diretamente relacionado à capacidade desenvolvida em família de viver o coletivo compactuado.

Para a escola do aprendiz, a família é a matriz indispensável para que o trabalho de construção do cidadão aconteça. Toda a riqueza do desenvolvimento da criança se inicia na família e vai se fortificando à medida em que esta vai estabelecendo sua rede relacional que, na sequência, acontece na escola e se expande para além dela. É em relação com seus pares e em um contexto democrático que a criança consolida o seu papel social de cidadã. Porém, de uma forma geral, a escola não vê com bons olhos interferências pedagógicas suscitadas pela família que, por sua vez, nem sempre aceita orientações psicopedagógicas de caráter formativo da escola.

Nesse jogo de forças quem perde são os alunos e, conseqüentemente, todos os envolvidos. O sucesso está na unidade e na coerência de atitudes. Eis um desafio constante que, sem dúvida, merece ser perseguido.

A INTEGRAÇÃO DAS RELAÇÕES ESCOLA, FAMÍLIA E A PSICOPEDAGOGIA EM BENEFÍCIO AO APRENDENTE

Há uma complexidade singular na relação entre a família e a instituição escolar, onde a Psicopedagogia pode contribuir de forma efetiva para amenizar os conflitos existentes.

A primeira instituição que a criança tem contato após o nascimento é a família. Ao longo da vida, o indivíduo passa a frequentar outras instituições, o que permite a construção de saberes práticos, sociais e afetivos. A escola é a segunda instituição que contribui para a edificação de valores no ser humano, dentro das suas especificidades.

Nesse contexto de progressão, há conflitos que foram gerados de acordo com as mudanças sociais e econômicos e que afeta de maneira efetiva a relação da família com a escola. O início dessa relação se dá no primeiro contato da criança com a escola que foi escolhida por seus responsáveis.

Se a importância da escola é tão grande na educação dos nossos filhos, convém aos pais cercar de todo carinho não somente a escolha do colégio, mas ainda as relações entre a família e o diretor e professores. (WEIL, 2004, p.61)

Quando surgem os primeiros obstáculos referentes ao processo de aprendizagem, ocorrem os conflitos entre ambas as instituições. A relação entre as instituições passa a se restringir em três aspectos: atividades extraclasse, conselho de escola e boletim escolar. É por meio desses aspectos

que a família se integra sobre a situação de aprendizagem da criança. Assim, quando há empecilhos, a família culpa a escola e professores pelo baixo rendimento e a escola e professores acusam a família pela falta de acompanhamento da vida escola do aluno.

Evidente que há fatores primários que justificam esses conflitos. Pais e responsáveis se queixam da falta de tempo para acompanhar seus filhos na vida escolar, alegando a necessidade de “manter a casa” e delegando a responsabilidade para a escola não apenas de ensinar saberes acadêmicos e sim ensinar valores e comportamentos. A escola e professores por sua vez, não se encontram preparadas para suas novas funções pois em muitos casos a escola assume papel da família. Ainda há itens como: professores com má formação, baixos salários, precárias condições de trabalho etc.

A escola não conhece a família e está não conhece a escola. O professor conhece apenas sua tarefa. A falta de motivação ampla está na escola, na criança e na família. (GRUNSPUN, 1997, p. 27)

Para ocorrer uma aprendizagem saudável de um indivíduo, se faz necessária uma convivência pacífica entre estas instituições, escola e família necessitam estar em sintonia, criando um ambiente prazeroso para a criança. Uma parceria entre família e escola se faz necessária para que ocorra uma distribuição justa de responsabilidades na educação de um indivíduo criança. Essa associação auxilia pais e escola a se comunicarem mais claramente.

A família deve averiguar se a escola está dando condições para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, por sua vez deve apoiar o educador para que ele faça seu trabalho de maneira eficaz.

Acredito que a escola pode e deve compreender se como uma educação libertadora que, embora possa conter muito do que os atuais exames acadêmicos exigem, não se restringe a isso, constituindo-se em verdadeira atualização histórico-cultural de pessoas que instrumentaliza, na qualidade de sujeitos, a engrandecerem suas práticas político-sociais. (PARO, 2000, p.26)

Pedagogos e pais deixam claro a complexa relação existente, ocasionada do desequilíbrio da capacidade educativa de cada um. Dessa maneira a Psicopedagogia atua de forma eficaz diante dos impasses gerados.

A Psicopedagogia proporciona uma reflexão sobre as alterações históricas que a família e a escola sofreram até suas atuais características.

Com certa frequência, a escola depara-se com alunos cujas famílias são configuradas por um só conjugue, famílias reconstituídas após a morte ou a separação de um casal, casais homossexuais etc. Novas configurações familiares surgiram e a escola teve que ressignificar os conceitos de “famílias disfuncionais” (POLITY, 2004, p.198)

A investigação sobre os problemas que afligem a escola ou as predisposições do meio familiar se tornam objetos de estudo da Psicopedagogia Institucional. Os pais devem buscar recursos para facilitarem o desenvolvimento global da criança, pois ela terá mais interesse pela aprendizagem se

tiver colaboração familiar. A escola deve procurar proporcionar uma educação de qualidade, por isso é importante acrescentar a participação da família no ambiente escolar. O professor poderá ser responsável pela obtenção das alternativas para solucionar possíveis problemas de aprendizagem. Nesse âmbito, a Psicopedagogia atende às patologias de aprendizagem oriundas desses ambientes, em ações preventivas ou para sanar, procurando meios para a melhoria da prática pedagógica da escola e com orientações aos familiares. O psicopedagogo ligará as duas instituições familiar e escolar, visando o desenvolvimento totalitário do aluno.

A intervenção psicopedagógica estabelecerá uma relação entre as partes envolvidas, auxiliando no processo de mediação e solução do problema. Durante o atendimento psicopedagógico, a participação da família é de extrema relevância, pois norteia os pais em sua função educativa.

A prática e a organização escolar devem fazer parte da avaliação do psicopedagogo, pois ele poderá orientar o professor na sua metodologia e a escola na sua orientação curricular.

É necessário o conhecimento da globalidade e da dificuldade apresentada, para que o psicopedagogo intervir de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa bibliográfica buscou elucidar aspectos sobre família, escola e a Psicopedagogia. Através de embasamento teórico, foi possível enumerar informações sobre a instituição familiar, sua historicidade e sua atual configuração se proveniente das mudanças sociais.

É inegável a importância da família na formação do ser humano, pois ela é a primeira instituição em que o sujeito está inserido, tendo caráter educativo.

A educação é o meio que habilita o sujeito para a vida em sociedade. Ao longo de sua existência, o ser humano passa por diferentes estágios, as instituições família e escola simultaneamente se transformam em função da adequação da vida moderna.

A família e a escola são conexões indiscutivelmente fundamentais para que o indivíduo viva em sociedade.

No decorrer da modernização, a relação família e escolar geraram conflitos, pois no surgimento de dificuldades de aprendizagem, ambas começaram a discutir o papel educativo de cada uma. Por não saber o que acontece no ambiente escolar, a família acusa a instituição escolar e os professores por não oferecerem uma educação formal de qualidade. Por sua vez, diante de um quadro de “não aprender”, a escola acusa responsáveis dos alunos por negligência e desinteresse na participação da vida escolar.

Para que ocorra uma aprendizagem significativa, é necessário que ambas as instituições família e escola, caminhem juntas, trazendo circunstâncias positivas e significativas para a aprendizagem do indivíduo.

O papel do psicopedagogo é fundamental para que escola e família possam exercer suas funções de forma adequada. O profissional interfere no processo de aprendizagem, identificando os problemas através da investigação do sintoma e de técnicas especializadas.

É importante salientar que o psicopedagogo atuará com todos envolvidos na aprendizagem de um sujeito, dando apoio a família e auxiliando em sua organização e no ambiente escolar ajudando professores e a própria instituição, com ética, adequando práticas para que ocorra a aprendizagem significativa.

A Psicopedagogia, utilizando recursos diagnósticos, corretores e preventivos, apresenta duas linhas de ação: preventiva e clínica. A primeira tem como objetivo refletir e discutir os projetos pedagógicos, os processos didáticos e a dinâmica da instituição, focando na qualidade do que é desenvolvido em sala de aula, nas avaliações, no planejamento e na assessoria a professores, pedagogos e orientadores. Já a segunda, mais individualizada, pois sua prática é mais desenvolvida em consultórios, tem por objetivo reinserir o sujeito com problemas de aprendizagem ao contexto escolar.

O psicopedagogo, analisando o Projeto Político Pedagógico da escola, abrirá um caminho para que a escola invista no aluno, viabilizando recursos que atendam as demandas relacionadas às dificuldades de aprendizagem. A escola não pode aceitar como normal a falta de motivação e de interesse das famílias pela vida escolar dos seus filhos, mesmo compreendendo que ações contrárias, com o intuito de promover a aproximação com as famílias são lentas e demoradas.

E nesse caminho inserido sempre num processo de ação e reflexão sobre a prática, desenvolvendo o espírito crítico em relação à sociedade em que vivemos, que podemos acenar novos caminhos para a educação e ressaltar que a questão do vínculo ganha especial relevância, à medida que denota a importância da natureza das relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com o meio no qual se insere e com o conhecimento. Tais relações parecem ter influência significativa na determinação do sucesso ou do fracasso escolar.

O trabalho psicopedagógico pode ter um caráter preventivo, no sentido de reconstruir processos, definir papéis, valorizando novos conhecimentos, novas formas de aprender, novas formas de avaliar o conhecimento, pessoas, papéis, processos, produtos e objetivos.

REFERÊNCIAS

_____. ABPp: Gestão 1991-1992. ***Construindo a identidade brasileira da Psicopedagogia. In: Psicopedagogia.*** São Paulo: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Vol 24, no 74, 2007, p. 202-204.

ABPp. Disponível em: <http://www.abpp.com.br>. Acesso 14 set. 2024.

ARIÈS, P. ***A História social da criança e da família.*** Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARANHA, M. L. ***Filosofia da educação. 2. ed. rev. e amp.*** São Paulo: Moderna, 1996.

BOSSA, Nádia. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994/2000.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente/Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social.** – Brasília: MEC, ACS, 2004.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante: 2003

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem.** São Paulo, Editora Ática, 2001.

FERNANDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica da mulher, da corporalidade e da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

FERNANDEZ, Alicia. **Os idiomas do Aprendente.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: ArtMed, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 26º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRUSPUN, Haim. **Psicoterapia Lúdica de grupo com crianças.** São Paulo: Ed. Atheneu, 1997.

LECLERQ, Jacques. **A família.** São Paulo: Quadrante, 1968.

LIMA, Tais Ap. Costa. **Diagnóstico Psicopedagógico Clínico.** São Paulo: Universidade de Santo Amaro, 2004.

MARTINS, Eliseu. **Contabilidade de custos.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MIRANDA, M. I. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar.** São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Marcelo J. **Alguns aspectos culturais de saúde em torno da síntese corpórea: entre xamãs e bezendeiras.** Biguaçu: Univali, 2004.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Família, escola e o nascimento da psicopedagogia:**

a aprendizagem e a educação, dos limites informais às instituições e ferramentas de auxílio que hoje conhecemos. In: *Revista Psique Especial* ano 1 no 2. São Paulo: Editora Escala, 2007.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo, Scipione, 1993.

PARO, Victor. **Qualidade de ensino: a contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor. **Crítica da Estrutura da Escola.** São Paulo: Ed.Cortez, 2009.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e Conhecimento. In.: Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PICONEZ, S. C. B.; FILATRO, Andrea Cristina. PICONEZ, S.; FILATRO, A. **O desenvolvimento profissional da docência na formação de professores face a utilização das tecnologias.** São Paulo: Educação Temática Digital, v. 10, 2009.

POLITY, E. (org.). **Psicopedagogia: Um enfoque sistêmico: terapia familiar nas dificuldades de aprendizagem.** São Paulo: Vetor, 2004.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico.** São Paulo: WAK, 2006.

PRADO, Danda. **O que é família.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa.** 2ª Ed. São Paulo: Gente, 2002.

WEIL, Pierre. **A criança, o lar e a escola.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

A CULTURA INDÍGENA ENSINANDO OS ESTUDANTES

INDIGENOUS CULTURE TEACHING STUDENTS



LILIAN FRAGOSO VIEIRA RAVANEDA DAVID

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Oswaldo Cruz (2006); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Abrace ABC (2024); Professora de Educação Fundamental I e Ensino Infantil na EMEI Professor Tito Lívio Ferreira.

RESUMO

O tema da cultura educacional indígena é crucial para entendermos as práticas pedagógicas das comunidades indígenas no Brasil. Essas práticas se fundamentam na transferência de saberes, valores e tradições de geração para geração, com o objetivo de promover o desenvolvimento completo de crianças e jovens indígenas. A educação indígena baseia-se em vários aspectos, tais como a harmonia com o meio ambiente, o respeito aos mais velhos e a apreciação da oralidade. Os saberes são compartilhados oralmente, por meio de contos, mitos e histórias que educam sobre as interações com o meio ambiente, a espiritualidade e a coexistência comunitária.

Palavras-Chave: Cultura Indígena; Educação, Conhecimento; Ensino.

ABSTRACT

The topic of indigenous educational culture is crucial to understanding the pedagogical practices of indigenous communities in Brazil. These practices are based on the transfer of knowledge, values and traditions from generation to generation, with the aim of promoting the full development of indigenous children and young people. Indigenous education is based on various aspects, such as harmony with the environment, respect for elders and appreciation of orality. Knowledge is shared orally, through tales,

myths and stories that educate about interactions with the environment, spirituality and community coexistence.

Keywords: Indigenous Culture; Education; Knowledge; Teaching.

INTRODUÇÃO

É crucial reconhecer e apreciar a cultura indígena na educação para a formação de uma sociedade mais equitativa e justa. As políticas governamentais devem assegurar o direito a uma educação específica, considerando as características culturais e as necessidades das comunidades indígenas. Ademais, é imprescindível investir na capacitação de docentes indígenas, capazes de trabalhar de maneira comprometida e sensível à realidade das comunidades.

A educação brasileira tem passado por constantes transformações. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passa a ser o primeiro direito social. O ensino fundamental é considerado um direito de todos, independente das diferenças de etnia, idade, sexo ou deficiências (BRASIL, 2008).

Em síntese, a cultura indígena educacional é rica em saberes, práticas e valores que contribuem para a formação integral das crianças e jovens indígenas. É um patrimônio cultural que deve ser valorizado e respeitado, possibilitando a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva.

A cultura indígena é um componente fundamental da identidade e história do Brasil. Os povos indígenas habitam as terras que hoje correspondem ao território brasileiro há milhares de anos, desenvolvendo uma rica diversidade de idiomas, práticas culturais, crenças e modos de vida. No entanto, essa cultura tem sido historicamente negligenciada e marginalizada, especialmente na área da educação. Neste texto, exploraremos a importância da cultura indígena na educação e como sua inclusão pode contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A educação pública gratuita torna-se princípio em âmbito nacional, reflexo do cenário pós-ditadura, marcado por intensos movimentos sociais por todos os cantos do país, que clamavam por igualdade e garantia de direitos básicos dos cidadãos (BRASIL, 2008).

Para entender a importância da cultura indígena na educação, é essencial conhecer um pouco sobre sua história. Os povos indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil, já estabelecidos no território antes mesmo da chegada dos colonizadores europeus. Durante o processo de colonização, eles foram alvo de grandes injustiças, como a violência, a exploração e a perda de suas terras. Muitas

tribos foram dizimadas ou perderam grande parte de sua população devido a conflitos armados, doenças e escravidão.

A cultura indígena é extremamente diversa e abrange uma ampla variedade de grupos étnicos, cada um com suas próprias tradições, línguas, práticas espirituais e modos de sobrevivência. Ao longo dos séculos, os povos indígenas desenvolveram um profundo conhecimento sobre a natureza e seus recursos, criando técnicas de caça, pesca, agricultura e medicina que ainda são utilizadas até hoje. Além disso, a sua rica produção artística, expressa em pinturas corporais, esculturas, cerâmica e tecelagem, é um elemento chave para a preservação da identidade cultural indígena.

Apesar da riqueza cultural dos povos indígenas, sua inclusão na educação tem sido historicamente limitada e inadequada. Durante um longo período, os povos indígenas foram proibidos de falar suas línguas, praticar suas religiões e manter suas tradições culturais, o que contribuiu para um processo de assimilação forçada e perda de identidade. Mesmo hoje em dia, muitas escolas não oferecem um currículo que inclua a história, a cultura e as tradições indígenas, perpetuando estereótipos e desvalorizando sua contribuição para a sociedade.

A fim de corrigir essa situação, é necessário promover a educação indígena, que valoriza e respeita a cultura desses povos. A educação indígena deve incluir a transmissão dos conhecimentos ancestrais, a língua materna, o respeito pelos rituais e festas tradicionais e a consciência da importância da preservação do meio ambiente. Além disso, é essencial que as escolas e universidades desenvolvam um currículo diversificado, que inclua a história e a cultura indígena, além de promover o diálogo intercultural e o reconhecimento do pluralismo cultural.

A inclusão da cultura indígena na educação não traz benefícios apenas para os próprios povos indígenas, mas também para toda a sociedade. Ao reconhecer e valorizar a cultura indígena, estamos promovendo uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e diversa. Além disso, o conhecimento tradicional dos povos indígenas sobre a natureza e os recursos naturais pode ser uma valiosa contribuição para a sustentabilidade ambiental e a preservação da biodiversidade.

A cultura indígena é uma parte essencial da identidade do Brasil e sua inclusão na educação é fundamental para construir uma sociedade mais justa e inclusiva. A valorização da cultura indígena na educação não apenas contribui para a preservação da identidade e história desses povos, mas também promove a diversidade cultural, o respeito mútuo e a sustentabilidade ambiental. É necessário que a educação brasileira reconheça e valorize a riqueza cultural dos povos indígenas, garantindo o direito a uma educação respeitosa, inclusiva e que promova a valorização desse importante parcela da população brasileira.

As práticas educativas indígenas também têm como objetivo fortalecer a identidade cultural das comunidades, ensinando sobre a história, língua e costumes indígenas. As crianças aprendem sobre suas origens, os rituais e festividades tradicionais, além de se conscientizarem sobre a importância da preservação dos saberes indígenas.

Além disso, a educação indígena também é voltada para a formação de habilidades práticas, como a caça, pesca, agricultura e artesanato, que são fundamentais para a sobrevivência das comunidades. O conhecimento da natureza e dos recursos disponíveis é passado de geração em geração, garantindo a sustentabilidade e preservação do ambiente.

Entretanto, é importante ressaltar que a educação indígena tem enfrentado desafios e dificuldades ao longo dos anos. Muitas comunidades ainda sofrem com a falta de infraestrutura adequada, ausência de professores indígenas capacitados e o preconceito em relação aos valores e práticas culturais indígenas.

A CULTURA INDÍGENA NO SISTEMA EDUCACIONAL

A cultura dos povos indígenas tem um papel crucial na sociedade e na formação de uma identidade comum. Os indígenas possuem uma história rica e variada, marcada por uma intensa ligação com a natureza e um conhecimento ancestral passado de pai para filho. A sua cultura abrange práticas, convicções, idiomas, tradições e tradições que são singulares e de grande valor.

A importância da cultura indígena reside no fato de que ela enriquece e diversifica o tecido social de uma nação. Cada povo indígena possui seu próprio conjunto de valores e visões de mundo, que são expressos em suas línguas, rituais, música, dança, arte e culinária. Essas expressões culturais são uma forma de reafirmar e celebrar a identidade de um povo e preservar as tradições transmitidas ao longo do tempo.

Ao reconhecer e valorizar a cultura indígena, a sociedade como um todo abre suas portas para a diversidade cultural e para uma compreensão mais profunda das diversas formas de vida e visões de mundo. Isso leva à promoção do respeito mútuo, ao combate à discriminação e ao fortalecimento dos laços de solidariedade e cooperação entre todos os membros da sociedade.

Além disso, a inclusão da cultura indígena na sociedade é um passo fundamental para superar o legado do colonialismo e da assimilação cultural. Durante séculos, os povos indígenas foram subjugados, marginalizados e forçados a renunciar a suas tradições e formas de vida em detrimento da cultura dominante. Essa violência cultural deixou cicatrizes profundas nas comunidades indígenas, que ainda enfrentam desafios como a perda de território, a discriminação e a violação de seus direitos básicos.

Ao promover a valorização e o respeito pela cultura indígena, estamos contribuindo para a justiça social e para o fortalecimento dos direitos humanos. Isso implica em garantir que os povos indígenas tenham voz e ativamente participem das decisões que afetam suas comunidades, bem como na adoção

de políticas públicas que respeitem e protejam seus direitos à autodeterminação, ao território e à preservação de sua cultura.

A cultura indígena também oferece importantes lições em relação a relação com o meio ambiente e à sustentabilidade. Os povos indígenas têm um conhecimento profundo sobre os ecossistemas em que vivem, suas plantas medicinais, técnicas agrícolas sustentáveis e práticas de conservação da natureza. Promover esse conhecimento é essencial para enfrentar os desafios ambientais que enfrentamos atualmente, como mudanças climáticas, desmatamento e perda de biodiversidade.

A inclusão da cultura indígena na sociedade também enriquece o patrimônio cultural de uma nação. A arte indígena é conhecida pela sua beleza, originalidade e estilo único, englobando pinturas, esculturas, cestaria, tecelagem, cerâmica e música. Valorizar e promover essa arte é uma forma de preservar o patrimônio cultural de um povo e oferecer oportunidades para que os artistas indígenas sejam reconhecidos e valorizados.

Além disso, a cultura indígena pode desempenhar um papel importante na educação. Ao incluir conteúdos sobre a cultura indígena nos currículos escolares, as crianças e jovens têm a oportunidade de aprender sobre a história, a tradição, o conhecimento e as perspectivas dos povos indígenas. Isso não apenas promove a inclusão e o respeito, mas também permite que os estudantes desenvolvam habilidades de pensamento crítico e entendam melhor a diversidade e a complexidade do mundo em que vivem.

Em suma, a cultura indígena desempenha um papel fundamental na sociedade, oferecendo uma diversidade cultural valiosa, promovendo a justiça social, fortalecendo os direitos humanos, oferecendo lições em relação à sustentabilidade e enriquecendo o patrimônio cultural de uma nação. Valorizar, respeitar e promover a cultura indígena é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente da importância da diversidade cultural.

A cultura indígena tem sido um tema relevante no contexto da educação e da sociedade atual. Os povos indígenas têm uma história rica e diversificada, com uma grande variedade de tradições, crenças e práticas culturais, muitas vezes enraizadas em uma profunda conexão com a natureza e com seus territórios ancestrais.

Esta Lei surge como uma medida de reparação das consequências de uma sociedade que durante séculos negligenciou a história e a cultura indígena, está sempre esteve à margem do contexto social e fora da escola. E quando abordada, apresentava distorções, reforçando estereótipos. Como por exemplo, na comemoração do dia 19 de abril, atribuído ao dia do índio (BRASIL, 2008).

Esta data não é comemorada pelos indígenas, é considerada uma data em que são reforçados estereótipos, com abordagens superficiais das características indígenas, como uma figura fictícia criada

em romances brasileiros históricos ou em uma pintura no rosto das crianças. A Organização das Nações Unidas instituiu o dia 09 de agosto como a data internacional para celebrar e reconhecer a cultura indígena. O Agosto indígena é um tempo para propor celebrações e ações de valorização destes povos em âmbito mundial (BRASIL, 2008).

No entanto, ao longo dos séculos, essas culturas foram marginalizadas, discriminadas e até mesmo apagadas pela colonização e pela imposição de valores e práticas ocidentais. Ainda hoje, muitos povos indígenas lutam para preservar e proteger suas culturas, enfrentando desafios como perda de território, discriminação, violência e acesso limitado à educação.

Na educação, a inclusão da cultura indígena é fundamental para promover uma sociedade mais justa e igualitária. É importante reconhecer e valorizar a diversidade cultural, fornecendo um currículo inclusivo que reflita a pluralidade de experiências e visões de mundo. Isso permite que os alunos indígenas se sintam representados e valorizados em sua própria identidade cultural, ao mesmo tempo em que promove a compreensão e o respeito mútuo entre todos os alunos.

Além disso, a inclusão da cultura indígena no currículo escolar ajuda a combater os estereótipos e preconceitos presentes na sociedade em relação aos povos indígenas. Isso contribui para uma educação mais plural e crítica, incentivando os alunos a questionarem as narrativas dominantes e a desenvolverem um pensamento reflexivo.

A Lei 11645 de 2008, assinada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, determina o Ensino de História e Culturas Indígenas, nas aulas de artes, história e literatura nas escolas de ensino oficial do País, mas ela não estabelece o ensino nos cursos de formação, o que torna o assunto desconhecido e longe das salas de aula:

Falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano.

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR).

A cultura indígena também traz lições valiosas em relação à sustentabilidade e ao respeito pelo meio ambiente. Os povos indígenas têm um conhecimento profundo sobre a natureza e suas relações com ela, oferecendo uma perspectiva importante para lidar com os desafios ambientais que enfrentamos atualmente, como mudanças climáticas, desmatamento e perda de biodiversidade. Promover esse conhecimento entre os estudantes é fundamental para promover práticas mais sustentáveis e conscientes.

Além da educação, a inclusão da cultura indígena na sociedade é essencial para a construção de uma nação mais justa e inclusiva. É preciso reconhecer e respeitar os direitos dos povos indígenas, incluindo o direito à autodeterminação, ao território e à preservação de sua cultura. Isso implica em políticas públicas que promovam a inclusão e o respeito pelos povos indígenas em todas as esferas da sociedade, garantindo seu protagonismo e igualdade de oportunidades.

A valorização da cultura indígena também contribui para promover um senso de identidade e pertencimento entre os próprios indígenas, fortalecendo sua autoestima e empoderamento. Isso permite que eles se reconectem com suas raízes e história, fornecendo uma base sólida para uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Em suma, a inclusão da cultura indígena na educação e na sociedade é um passo fundamental para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Ao valorizar, respeitar e promover a diversidade cultural, estamos contribuindo para a preservação e valorização de uma riqueza histórica e cultural que deve ser celebrada e protegida por todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da capacitação dos professores, é crucial estimular a pesquisa e a criação de recursos pedagógicos que valorizem a cultura indígena de maneira apropriada e respeitosa. Livros, atividades e materiais didáticos devem fornecer informações exatas e recentes sobre as comunidades indígenas, desfazendo estereótipos e realçando a abundância e a variedade de suas culturas. Esses recursos devem ser criados em colaboração com as comunidades indígenas, assegurando sua representação genuína e prevenindo estereótipos, apropriações culturais ou qualquer tipo de desrespeito.

Outro ponto crucial para a inclusão da cultura indígena na educação é a preservação e revitalização das línguas indígenas. Muitos povos indígenas possuem línguas próprias que estão em risco de extinção devido à marginalização e assimilação cultural. É importante investir em políticas e programas de revitalização linguística, incluindo o ensino das línguas indígenas nas escolas e promovendo o uso dessas línguas nas comunidades indígenas. O respeito e a promoção das línguas indígenas são fundamentais para a preservação da cultura e da identidade dos povos indígenas.

Além disso, é necessário garantir o acesso à educação de qualidade para os estudantes indígenas, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas. Para isso, é importante providenciar transporte escolar adequado, infraestrutura escolar adequada e investir em programas e ações afirmativas que promovam a inclusão e o sucesso dos estudantes indígenas. Também é necessário garantir a inclusão de temas indígenas nos currículos escolares, oferecer programas de ensino bilíngue ou intercultural e promover a valorização da educação comunitária indígena.

Além disso, é fundamental a criação de políticas públicas que promovam a justiça social e a autonomia dos povos indígenas. Isso implica em garantir o respeito aos direitos territoriais dos povos indígenas, o fortalecimento das organizações indígenas e o combate à exploração de seus territórios e recursos naturais. A inclusão da cultura indígena na educação deve ser acompanhada pela valorização e respeito à soberania dos povos indígenas, garantindo que suas demandas e necessidades sejam atendidas.

Em resumo, a inclusão da cultura indígena na educação é um processo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa. Para isso, é necessário ouvir e aprender com os povos indígenas, investir na formação de professores, criar materiais didáticos adequados, preservar e revitalizar línguas indígenas, garantir acesso à educação de qualidade para estudantes indígenas e promover políticas públicas que respeitem os direitos dos povos indígenas. Somente através de um engajamento efetivo e comprometido com a inclusão da cultura indígena na educação poderemos alcançar uma sociedade verdadeiramente diversa, respeitosa e justa.

A inclusão da cultura indígena na educação é um processo crucial para a promoção da igualdade, respeito à diversidade e valorização dos povos indígenas. Ao reconhecer a importância da cultura indígena na sociedade, é necessário ir além da mera inclusão dos povos indígenas nos currículos escolares, mas também garantir que sua cultura seja respeitada, valorizada e transmitida de forma autêntica e significativa.

Primeiramente, para que a inclusão da cultura indígena na educação seja efetiva, é necessário um profundo respeito e abertura para ouvir e aprender com os povos indígenas. É fundamental promover um diálogo horizontal e participativo com as comunidades indígenas, envolvendo-as na definição dos conteúdos curriculares e nas decisões educacionais que envolvam suas realidades. Dessa forma, é possível criar uma educação que seja culturalmente sensível, inclusiva e que respeite o conhecimento e os valores dos povos indígenas.

Além disso, é preciso investir na formação e valorização de professores capacitados para trabalhar com a cultura indígena. Os educadores devem receber capacitação específica para compreender e respeitar a diversidade cultural dos povos indígenas, quebrando estereótipos e preconceitos. Eles devem estar cientes das dinâmicas de poder presentes na sala de aula e criar um ambiente propício para que os estudantes indígenas se sintam seguros e valorizados.

REFERÊNCIAS

- _____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática **“História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília, 2008.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988) Constituição República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- CANDAU.V.M.Sociedade,educação e cultura: **questões e propostas**.Petópolis:Vozes,2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de janeiro: DP & A, 2000.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. Poemas e crônicas: Ay Kakyri Tama- Eu moro na cidade. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. in: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: **povos indígenas: orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

O ESPAÇO FÍSICO E SUA RELAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



PHYSICAL SPACE AND ITS RELATIONSHIP TO DEVELOPMENT AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MAGDA RUIZ CAMBAIA

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

RESUMO

A referida pesquisa foi baseada em revisão bibliográfica, que tiveram como principais referências teóricos: Horn (2004), Gandini (1999), Vygotsky (1989), entre outros autores, a pesquisa consiste em numa reflexão acerca do processo da importância do espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem infantil, apresenta-se argumentos no sentido de contribuir para construção de espaços infantis educacionais, cada vez melhores para que assim possa obter um desenvolvimento escolar satisfatório na vida dos educandos. Com sentido no qual certamente ajudarão no desenvolvimento psicológico, cognitivo e motor do aluno. Ressaltando a importância da adequação do espaço físico escolar, primando pelos aspectos emocionais e intelectuais das crianças no âmbito escolar, considerando suas peculiaridades e especificidades, bem como as possibilidades de diferenciar e diversificar a rotina, com o objetivo de tornar prazeroso, alegre e simples o ambiente escolar. Objetivando a importância do espaço físico no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil, assim estimulando os profissionais na organização de espaços ideais, para o desenvolvimento específico e geral das crianças. Respeitando as crianças em suas particularidades, que se apropriam do espaço expressando suas necessidades. Norteado pela premissa que os espaços são criados para elas e com elas e os que se relacionam com estas.

Palavras-Chave: Espaço infantil; Desenvolvimento; Processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This research was based on a bibliographical review, whose main theoretical references were: Horn (2004), Gandini (1999), Vygotsky (1989), among other authors, the research consists of a reflection on the process of the importance of physical space and its relationship in child development and learning, arguments are presented in order to contribute to the construction of educational children's spaces, increasingly better so that a satisfactory school development can be obtained in the lives of students. This will certainly help the psychological, cognitive and motor development of the student. Emphasizing the importance of adapting the school's physical space, focusing on the emotional and intellectual aspects of children in the school environment, considering their peculiarities and specificities, as well as the possibilities of differentiating and diversifying the routine, with the aim of making the school environment pleasant, joyful and simple. Aiming at the importance of physical space in the development and learning of children in early childhood education, thus stimulating professionals in the organization of ideal spaces, for the specific and general development of children. Respecting children in their particularities, who appropriate space by expressing their needs. Guided by the premise that spaces are created for them and with them and those who relate to them.

Keywords: Children's space; Development; Teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

O referido trabalho consiste em relatar sobre a importância do espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil. Na organização do espaço escolar na perspectiva de êxodo para o desenvolvimento e aprendizagem do educando.

Qual a importância do espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem infantil, e suas consequências para a qualidade de aprendizagem dos alunos?

O espaço físico torna-se um elemento indispensável a ser observado. A organização deve ser pensada como princípio a oferecer um lugar acolhedor e prazeroso, onde as crianças possam brincar criar e recriar suas brincadeiras, para que assim sintam-se estimuladas para desenvolverem suas capacidades e aprenderem a ser independentes. Diferentes ambientes se constituem dentro de um espaço.

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes que se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

O espaço criado para a criança deverá ser organizado de acordo com a faixa etária, isto é, propondo desafios cognitivos e motores que a farão avançar no desenvolvimento de suas potencialidades, devendo conter objetos que retratem a cultura e o meio social em que a criança está inserida. Gandini (1999), diz que, o espaço reflete a cultura das pessoas que nele convivem de muitas formas e revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural.

O espaço infantil deve priorizar e remeter a história da criança para o seu contexto e através disto promover a troca de saberes entre si. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), 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 e significação.

Diante desta temática se fez necessária, uma reflexão sobre as interações que ocorrem dentro dos espaços, que são de grande influência no desenvolvimento e aprendizagem da criança, discutir a importância do espaço físico no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil e estimular os profissionais a organizarem os espaços infantis; delimitar parâmetros e indicadores na criação do espaço ideal, para o desenvolvimento específico e geral das crianças na educação infantil; analisar como está organizado o espaço na instituição de educação infantil.

Para atingir os objetivos descritos, optamos pela Pesquisa Qualitativa e de caráter bibliográfico e documental, que tiveram como principais referências teóricas: Horn (2004), Gandini (1999), Vigotsky (1989), entre outros autores, a pesquisa consiste em numa reflexão acerca do processo da importância do espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem infantil, apresenta-se argumentos no sentido de contribuir para construção de espaços infantis educacionais, cada vez melhores para que assim possa obter um desenvolvimento escolar satisfatório na vida dos educandos. Com sentido no qual certamente ajudarão no desenvolvimento psicológico, cognitivo e motor do aluno.

LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL À INFRAESTRUTURA DO ESPAÇO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Vygotsky (1989), os primeiros anos de vida, portanto são fundamentais para o desenvolvimento de ser humano, neles ocorrem à formação das estruturas do psiquismo humano, sobre os quais irão desenvolver-se as estruturas superiores do pensamento, decorrentes da inserção social da criança e da sua interação com o contexto sociocultural.

Fülgraff (2001) afirma que, os direitos das crianças reconhecido no papel garantem um avanço jurídico, no entanto os resultados desse avanço necessitam ser traduzidos em ações concretas no campo das políticas sociais para a infância brasileira.

A nova Constituição (1998) e a LDB (1996) determinam que a responsabilidade pela oferta de educação infantil é dos municípios. Dessa maneira, os órgãos federais responsabilizam-se principalmente pela orientação sobre os padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos

sistemas educacionais estaduais e municipais, incluindo-se as escolas privadas e as instituições subvencionadas com recursos públicos (CAMPOS et. al., 2006, p. 34).

A educação infantil ainda é uma área incipiente nos sistemas de ensino pelo fato de, somente a partir de 1996, com a LDB, ter passado a integrar a Educação Básica, e que, por isso, seu processo de construção exige esforços que envolvem políticas sociais em geral e a educacional, bem como a construção de conhecimentos voltados para essa etapa da educação (SILVA, 2008, p. 89).

Cabe ressaltar que o direito à educação infantil inclui não somente o acesso a creches e pré-escolas, mas também o direito a uma educação de qualidade, que respeite as necessidades das crianças na faixa-etária de 0 a 6 anos, como afirma (CAMPOS & CRUZ, 2006, p. 102).

Brasil (1999), diz que o ambiente físico deve ser organizado, de acordo com as necessidades e características dos grupos de criança, levando-se em conta a cultura da infância e os diversos projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos em conjunto com seus professores.

Especificamente do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2000, prevê padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de educação infantil, que assegurem:

- Ambiente interno e externo para o desenvolvimento de atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
- Espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- Mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- Instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- Instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- Adequação às características das crianças especiais.

Alguns documentos elaborados pelo Ministério da Educação referentes à qualidade na Educação Infantil podem ser destacados, como Critérios para um atendimento em espaços que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995, p. 109).

Embora esses documentos nacionais ressaltem a importância da qualidade no atendimento às crianças que frequentam a Educação Infantil, pesquisas realizadas, apresentaram uma realidade dos espaços físicos das instituições de educação infantil no país diferente da proposta pelos documentos (CAMPOS, 2006, p.65).

Campos (2006) afirma que, por mais que haja avanços e reflexões sobre a importância de uma organização de qualidade do ambiente físico em instituições de educação, há ainda uma distância entre a legislação e a realidade que caracteriza grande parte da educação infantil no país. Isso por que a criação de espaços pouco adequados, muitas vezes por questão de economia, terminou

limitando as possibilidades de desenvolvimento infantil em muitas creches e pré-escolas (OLIVEIRA, 2007, p.56).

No entanto, Barbosa e Horn (2001) ressaltar que, estamos vivendo um período muito importante nessa área, pois estamos vivenciando um fato cultural novo, que é o de constituir mudanças nas políticas de educação para a primeira infância, tendo como premissa qualificar as creches e pré-escolas. Onde que subsídios, recursos e credenciamento de funcionamento de instituições estão sendo direcionada a educação infantil (BRASIL, 1998, p. 98).

As relações entre adultos e crianças, entre família e educadores, para que haja crianças precisam participar efetivamente desse espaço social, para que se criem sentidos por parte dos adultos, uma vontade de experimentar, criar outra maneira de ver, entenderem e conviver com as crianças (BARBOSA E HORN, 2001, p. 132).

Para isso, é preciso compreendê-las como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem competentes das suas próprias experiências e entendimentos, sendo, os melhores informantes de suas vivências e atual realidade (LEITE, 2008, p.35).

Rocha (2008) resalta que o pressuposto de dar voz às crianças não significa que elas reproduzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. As crianças produzem, criam e recriam significações e representações acerca da própria vida e das possibilidades de construção de sua existência, (OLIVEIRA, 2001, p. 76).

Conceder a palavra às crianças significa dar a elas as condições para se expressarem, suas necessidades e desejos, raciocinar sobre problemas que estão ligados mais diretamente a elas, é importante envolvê-las (TONUCCI, 2005, p. 88).

Como aponta Oliveira (2001), as crianças dão explicações sobre o mundo ao seu redor, e são sujeitos que pensam criativamente e criticamente sobre o espaço institucional onde estão sendo. As informações que as crianças podem oferecer sobre o seu ambiente no espaço de educação infantil, são relevantes não somente para se conhecer melhor o que se passa nos espaços infantis, mas também para compreender como elas veem, como se sentem, e o que desejam (CAMPOS & CRUZ, 2006, p. 45).

Dar o direito de a criança falar sobre o espaço se mostra cada vez mais importante para a compreensão das contradições de nossa sociedade e para a busca de mudanças, a criança tem em si uma força revolucionária, (TONUCCI, 2005, p. 44). Ou seja, enfatiza-se a necessidade de ouvi-las e de responder ao que nos dizem, em vez de esperarmos que elas se encaixem naquilo que oferecemos a elas (PAIGE-SMITH, 2010, p. 69).

Observa-se que é necessário garantir as nossas crianças uma verdadeira participação, entendendo-as como atores do seu próprio destino, como participantes ativos e interessados do espaço físico, capazes de assumir direitos e deveres (SARMENTO, 1997, p. 22).

Defendido através do conceito de Abramowicz & Wajskop (1999), de que cada idade tem sua identidade, ressaltando que a infância deve considerar a identidade e a forma de agir e de se expressar própria da idade de cada criança.

Pensar no espaço, a forma como ele se torna lugar socialmente construído pelas crianças e adultos que o habitam, exige que incluamos as crianças, que consideremos suas manifestações e expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias desta etapa da vida. Isso desafia nosso poder adulto ao incluir a racionalidade infantil, e também o “rigor e a imaginação metodológica para a criação de mecanismos de participação” (SARMENTO, 1997, p. 99).

Segundo Kuhlmann (1999), a caracterização das instituições de educação infantil como lugar de cuidado e educação indissociados, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas.

Nesse longo percurso da história do atendimento à infância, pesquisas e práticas vêm buscando afirmar a importância de se promover uma educação de qualidade para todas as crianças, o que envolve diversos aspectos do atendimento, dentre eles, o ambiente construído (BRASIL, 2001, p. 78).

As instituições de educação infantil devem garantir a qualidade do ensino oferecida às crianças oportunizando um espaço para locomoção, que promova a criatividade, autonomia, afetividade e desperte os sentidos para as diferentes linguagens no ensino de educação infantil, preservando sempre as individualidades e história de cada criança.

A importância do espaço físico no desenvolvimento e aprendizagem infantil

O espaço físico torna-se um elemento indispensável a ser observado numa perspectiva de sucesso para o desenvolvimento e aprendizagem do educando no contexto da educação infantil. E, nesse processo, a importância da organização do espaço para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças não pode ser desconsiderada, já que contribui de forma significativa para uma educação infantil de qualidade.

De acordo com Lima (2001), o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos estão relacionadas aos espaços disponíveis a ela. A influência do meio físico através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante, as crianças e ou os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, nas suas vivências com outras pessoas e objetos, possibilitando descobertas pessoais individualmente ou em grupo (OLIVEIRA, 2000, p. 123).

Para Barbosa e Horn (2001, p. 45), ao pensar em espaço para as crianças é necessário levar em consideração que o ambiente, possua regras de uso do espaço, luzes, cores, mobílias e ritmos de vida, tais aspectos são de profundo valor, pois é essencial haver um equilíbrio entre as cores, espaços e objetos, pois os contrastes são importantes.

Segundo Abramowicz e Wajskop (1999, p. 209) a organização do espaço físico, interfere na qualidade das relações e interações que a criança estabelece com o meio no qual convive. Carvalho & Rubiano (2001, p. 156) dizem que, a variação da estimulação deve ser proporcionada em todos os sentidos, cores, formas, sons e aromas, possíveis que o ambiente que vivenciam pode lhes oferecer.

De acordo com Kuhlmann (1999, p. 144), a caracterização dos centros de educação infantil como um ambiente de cuidado e educação associados, adquire sentido quando segue a perspectiva de transformar a criança em ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas.

Se faz necessário que ambientes educacionais, deem oportunidade para as crianças desenvolverem suas individualidades, permitindo a elas ter seus próprios objetos, personalizar seu espaço e participar nas decisões sobre a organização do mesmo. O brincar satisfaz as necessidades básicas de aprendizagens das crianças, como, as de escolher, imitar, dominar, adquirir competências, onde ser ativo em um ambiente seguro enriqueça o desenvolvimento de normas e valores sociais para elas.

O espaço necessita ser um aliado na educação e deve estar presente no planejamento da instituição, os diferentes e variados espaços da instituição refletem os princípios educativos em que se baseiam as práticas dos professores.

As diversas formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças, como ocupam esse espaço e como interagem com ele, traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem em relação as suas ideias pedagógicas.

Jaume (2004) ressalta que o ambiente deve facilitar e promover o desenvolvimento e crescimento global da criança em todas as suas potencialidades é preciso considerar todas as necessidades das crianças afetivas, autonomia, movimento, socialização, necessidades fisiológicas, descoberta, exploração e conhecimento.

Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos considerar que o ambiente é composto por gosto, toque, sons, regras de uso do espaço, luzes, cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida (BARBOSA, 2001, p. 144).

O modo de organizar os materiais e colocá-los em locais, convidativos e acolhedores, no espaço das salas incita as crianças à interação, motivando nas ações desenvolvidas, sendo dispostos em locais acessíveis e atraentes (HORN, 2004, p. 78).

A importância da disposição do lugar, do material proposto, a atitude do professor para a qualidade das brincadeiras, todos esses quesitos estão sob a responsabilidade do professor, que oportunizando um lugar de brincadeira, conforme as crianças necessitam (ZAMBERLAN et al., 2007, p. 56).

Cada espaço deve ser diferenciado, garantindo ambientes específicos de leitura e escrita, para leitura de história, para brincadeiras e jogos, para o repouso, higiene, alimentação, atividades físicas

e demais atividades dirigidas, mas é necessário que esses espaços sofram um constante rearranjar em função das diversas atividades planejadas (ZAMBERLAN et al., 2007, p. 58).

Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados aos espaços.

Através de nossas ações como professores, podemos recuperar no ato educativo o valor do humano, considerando que a educação se processa no corpo todo, e não apenas na cabeça dos alunos.

A necessidade de competências específicas para o cuidado da educação infantil, para que os saberes sejam contemplados considerando as diferentes formas com que a criança se apropria e constrói conhecimentos é de suma importância.

Para que o conhecimento e o desenvolvimento de diferentes linguagens estejam presentes na educação da educação infantil, é necessário estar atento ao fazer pedagógico, que deverá contemplar ações que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com o seu grupo (GARANHANI, 2008, p. 86).

De acordo com Oliveira (2000), o ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, transmite mensagens aos educandos, e estes respondem as mesmas. Sempre que possível, é importante que o educador inove os espaços físicos com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolverem sua tendência natural de fantasiar, que possam ser manipulados, transportados e transformados (BRASIL, 2001, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil, não faz sentido separar momentos de brincar aos de aprender. Essa simultaneidade pede que espaços e rotina da escola sejam planejados de modo a proporcionar multiplicidade de experiências e contato com todas as linguagens, o tempo todo. É nesse ambiente de aprendizagem que as crianças vão socializar-se e ganhar autonomia.

A organização dos espaços na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, para que elas possam desenvolver suas potencialidades e proporcionando assim novas habilidades a estas crianças, tanto quanto motoras, cognitivas como afetivas. A criança que vive em um ambiente construído para ela e por ela, vivência situações que a farão expressar sua maneira de pensar, bem como a maneira como vivenciam sua relação com o mundo.

O espaço deve ter a sua proposta voltada para o bem-estar da criança, buscando sempre melhorar a sua prática, elaborando sempre novas alternativas de contribuir para o seu amplo conhecimento em grupo, facilitando assim suas interações, promovendo e construindo espaços adequados para as crianças, assim contribuindo para um melhor desenvolvimento e aprendizagem de suas habilidades.

Dessa forma os objetivos vão sendo alcançados, pois ao estimularem os profissionais a organizarem os espaços infantis e a transformar na criação do espaço ideal para o desenvolvimento específico e geral das crianças na educação infantil.

No entanto sabemos que, este processo não depende somente dos nossos profissionais que envolvem um todo, desde a Gestão escolar bem como nossos sistemas governamentais, nos recursos destinados a estes até a aquisição adequada dos espaços para que ocorra um desenvolvimento infantil da melhor forma possível.

A escola deve garantir a qualidade de ensino para os alunos, oportunizando um bom espaço, que possa promover a autonomia à criatividade e que desperte os sentidos para diferentes linguagens nos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. e WAJSKOP, G. Os espaços físicos. In: **Educação infantil Creches**: Atividades para crianças de zero a seis anos. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999.

BARBOSA, M.C.; HORN, M.G.S. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.) **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, M. L. P.; CARVALHO, R. S. Tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares. **Contrapontos**. Itajaí: Univali, vol. 6, n. 2, p. 369–379, mai/ago, 2006.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. Coedi. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 1995.

BRASIL, **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**: lei n.10.172 de 9/1/2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p. Il.

CARVALHO, Maria Campos de. Porque as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: FERREIRA, Maria Clotilde

Rosseti. **Os Fazeres na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap.47.

CARVALHO, M.C.; RUBIANO, M. B. Organização do espaço em instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.; BOMFIM, J.; SOUZA, T.N. **Organização de ambientes infantis e coletivos como contexto de desenvolvimento**. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Org). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, cap. 9, p. 157-170, 2004.

CAMPOS, M.M. & CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

FORNEIRO, L. I. **A organização dos espaços na Educação Infantil**. IN: ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÜLGRAFF. Jodete. **A Infância no Papel e o Papel da Infância**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2001.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente**. 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu/MG.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAUME, M. A. R. **O Ambiente e a Distribuição de Espaços**. IN: ARRIBAS, T. L. Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos.** São Paulo: Ática, 2000.

KUHLMANN, Jr., Moisés. **Educação infantil e currículo.** In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, São Paulo: Autores Associados – FE/UNICAMP, São Carlos, São Paulo: Editora da USCar, Florianópolis: Editora da UFSC, p. 51-65, 1999.

LEITE, M. I. **Espaços de narrativa** – onde o eu e o outro marcam encontro. IN: CRUZ, S. H. V. A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve.** São Paulo: Sobradinho, 2001.

MACHADO, M. L. Educação Infantil e sócio interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1998, p. 25-50.

MENEGHINI, R.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. **Arranjo Espacial na Creche:** Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(2), pp. 367-378.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil.** Vol. 3. Brasília: MEC, SEF, 1998.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, A. M. R. de. **Do outro lado:** a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil:** fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIGE-SMITH, A.; CRAFT, A. et. all. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

PASQUALI, Genessi de Fátima; LAVISON, Claucimera Cumelatto; MACHADO, Rosimeri Lazarretti Bastos. **A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil,** Slideshare, 2011.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MORENO, Gilmara Lupion. **As crianças e suas infâncias**: o brincar em diferentes contextos. Londrina: Humanidades, 2008.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. **Brincadeira e desenvolvimento infantil**: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, 2006.

ROCHA, E. A. C. **Por que ouvir as crianças?** Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, M. J. & PINTO M. **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal, Coleção Infantil, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE GESTÃO E CORPO DOCENTE E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DO ENSINO



INTERPERSONAL RELATIONS BETWEEN MANAGEMENT AND TEACHING STAFF AND THEIR INFLUENCE ON TEACHING QUALITY

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

As relações interpessoais entre gestão e professores estão ligadas a qualidade do ensino em uma escola pública. Bons relacionamentos tornam o ambiente agradável e favorece a qualidade da aprendizagem. Gestores e professores precisam atores fundamentais no ambiente escolar e por isso devem trabalhar para que suas relações estejam sempre em favor do processo ensino e aprendizagem. O professor em sala de aula necessita ser um motivador, e para isto, é ideal que este também se sinta em um ambiente propício. Dessa forma, a escola pública se torna realmente um ambiente atrativo para todos que fazem educação.

Palavras - chave: Relações interpessoais; Gestão; Corpo docente.

ABSTRACT

Interpersonal relationships between management and teachers are linked to the quality of teaching in a public school. Good relationships make the environment pleasant and favor the quality of learning. Managers and teachers need to be key players in the school environment and must therefore work to ensure that their relationships are always in favor of the teaching and learning process. The teacher in the classroom needs to be a motivator, and for this to happen, it is ideal that they also feel they are in an environment that is conducive to learning. In this way, the public school really becomes an attractive environment for all those involved in education.

Key words: Interpersonal relations; Management; Teaching staff.

INTRODUÇÃO

Que aspectos existentes entre as relações interpessoais entre gestão e professor podem estar relacionados à qualidade do ensino nas escolas públicas? Até que ponto isto pode influenciar na qualidade do ensino?

De todos os conflitos que possam existir entre os profissionais em uma escola pública, provavelmente as existentes entre gestores e professores são as que mais influenciam nos resultados obtidos pela instituição. Isso porque o descontentamento de um poderá atrapalhar seu desenvolvimento profissional. Um professor que, por exemplo, vai ao seu trabalho insatisfeito com seu chefe (gestor), poderá não ter o mesmo desempenho em sala de aula.

Após ter trabalhado quase dez anos em escolas pública, e ter lecionado em várias escolas, tanto na esfera municipal quanto na estadual, e por ter vivenciado a gestão por vários profissionais; percebi que eu, assim como os colegas de profissão, que muitos fatores estão relacionados à qualidade do ensino. A presença da família e comunidade em geral, a participação efetiva do poder público, funcionários bem pagos e carga horária adequada são alguns dos motivos.

Destaco, entretanto, que além das condições favoráveis citadas anteriormente, a motivação ao exercício da função pode ser influenciada com um adequado ambiente relacional em que se trabalha. E que, mesmo que haja os demais itens a favor, as relações entre gestores e professores são indispensáveis para um processo de ensino e aprendizagem, sendo talvez, norteador deste processo, visto que o professor estará em contato direto com os alunos e estes poderão espelhar-se nos sentimentos do docente.

Em geral, as relações interpessoais existentes entre professores, professores e alunos e com a gestão, é fundamental para que se desenvolva um trabalho com mais qualidade. Sentimentos de discórdias, cobranças exageradas e falta de diálogo podem comprometer o andamento normal do cotidiano escolar.

Embora sejam comuns opiniões diferentes, deve-se obter empatia e saber aceitar pensamentos diferentes. Isto, provavelmente irá estreitar as relações interpessoais e possibilitar um ambiente mais agradável.

Muitos profissionais da educação acabam procurando outro emprego devido vários fatores. Não ter um ambiente de trabalho que motive o profissional é um dos principais, acarretando desmotivação, desinteresse pela profissão, e, em alguns casos, desistência do cargo. Neste sentido, cabe ao gestor proporcionar uma atmosfera que desperte satisfação pela profissão, mesmo com todos os impasses que rodeiam este profissional. E, obviamente, tudo isto se reflete na aprendizagem dos alunos, portanto, na qualidade do ensino.

Em resumo, o professor insatisfeito em sala de aula não é atraente para o aluno, não consegue motivação devido sua relação com o próprio gestor; e isto afasta docentes de alunos, tornando ainda

mais difícil o aprendizado. Por esse e por outros motivos é que gestores e professores precisam caminhar juntos, buscando todos os mesmos objetivos, formar cidadãos felizes e conscientes.

Neste presente trabalho, busca-se analisar a influência da qualidade do ensino com as relações interpessoais entre gestão e professores. Objetiva-se também, verificar até que ponto estas relações podem afetar a produtividade do professor em sala de aula. Preocupa-se ainda em comparar o rendimento escolar de alunos que estudam em escolas com ambientes propícios com as de ambiente negativos. Será ainda investigado quais fatores levam gestão e professores a um ambiente hostil à educação.

Este estudo dar-se-á através de revisão bibliográfica, estudando autores de diversas áreas, procurando sempre aqueles com maiores conhecimentos sobre o assunto.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

As relações interpessoais são resultadas das interações entre os indivíduos de um grupo e podem ocorrer em diversas situações, estão sujeitas a fortalecer as atividades de todos que ali estão ou podem proporcionar discórdias, acarretando, desta forma, resultados indesejáveis a todos que fazem parte do coletivo.

Na percepção de Chanlat (1993, p. 23):

As relações interpessoais se desenvolvem em decorrência dos processos de interação, que corresponde às situações de trabalho compartilhadas por duas ou mais pessoas, as atividades coletivas e pré-determinadas a serem executadas, bem como interações e sentimentos recomendados, tais como: comunicação, cooperação, respeito, amizade, etc.

De acordo com o citado acima, as relações interpessoais fazem parte da vida e do trabalho das pessoas e são praticamente inevitáveis, onde devemos ter o cuidado para que elas sejam precursoras de bem-estar e conquistas e devem ser encaradas como determinantes no sucesso pessoal e coletivo nas instituições.

As relações interpessoais, em qualquer campo de trabalho, é um dos fatores que estão ligados ao desenvolvimento de qualquer atividade. Elas irão determinar se a empresa/instituição poderá ou não crescer. Elas podem aparecer de diversas formas e favorecer ou não a realização de seus integrantes. Moreira (2008, p. 43) esclarece que o relacionamento interpessoal normalmente se fixa na conversa, pois as pessoas acreditam que a palavra falada é meio para trocar informações. Dessa forma, além de muitas outras estratégias para fortalecer as relações, pode-se criar momentos para diálogo, ajudando seus integrantes a se compreenderem e manterem maiores conhecimentos entre o grupo; pois um momento de conversa poderá aumentar os vínculos afetivos, podendo melhorar a produtividade nas atividades de cada um.

Para que este aprendizado seja alcançado, e os resultados das atividades de uma equipe sejam mais produtivos, é preciso que haja interação e compreensão entre os participantes. Carvalho (2009, p. 12) também explica que os seres humanos são seres sociais que precisam viver em conjunto e interagir com outras pessoas, para assim haver uma troca de saberes e descobertas. Em outras palavras, somos responsáveis pelo conhecimento adquirido e construído. E nesse sentido, é importante que cada indivíduo reconheça seu papel na sociedade, entendendo que a interação e o respeito mútuo são indispensáveis para produção e transmissão do conhecimento, pois as conquistas coletivas são resultadas do trabalho executado por cada pessoa que as buscam.

Devemos reconhecer ainda, que o ambiente no trabalho estar diretamente relacionado com o desempenho de cada indivíduo. Um ambiente hostil, de competições (não construtivas) internas podem afetar gravemente o resultado que se quer alcançar; é comum que um ambiente agradável favoreça os resultados almejados. Na opinião de Chiavenato (1980, p. 33):

O clima organizacional é favorável quando proporciona satisfação das necessidades pessoais dos participantes, produzindo elevação do moral interno. É desfavorável quando proporciona frustração daquelas necessidades.

Em acordo com este autor, podemos concluir que o bem-estar de cada indivíduo no ambiente de trabalho o faz obter melhores resultados, enquanto devemos evitar divergências, pois isto acarreta desmotivação, baixa estima e descontentamento, o que possivelmente trarão desempenhos indesejáveis. Instituições onde ocorrem divergências internas acima do normal, geralmente são ultrapassadas pelas concorrentes.

Evidentemente, todos esses fatores estão ligados a emoções singulares de cada indivíduo, o que poderá influenciar positivamente ou negativamente no desempenho das atividades, pois os sentimentos são fatores a serem levados em consideração.

Goleman (2007, p. 54), sobre isto escreve:

O controle das emoções pode trazer transformações significativas, tanto no ambiente profissional quanto familiar, uma vez que o indivíduo se torna mais consciente de suas responsabilidades sobre o bem-estar de si mesmo e de outrem, usando as habilidades adquiridas para promover uma mudança cultural e social no meio em que vive e/ou trabalha.

Sendo assim, podemos ainda procurar meios para valorizar o trabalho de cada integrante, aumentando sua estima e conseqüentemente, melhorando o resultado dos deveres instituídos a cada um.

Em vista disto, podemos ainda concluir que relacionamentos agradáveis dentro de uma empresa podem estar ligados também ao contentamento de seus clientes. Embora não seja tão simples perceber, o contentamento dos clientes podem ser respostas ao dos funcionários.

Robbins (2005, p. 61) refere-se a isto afirmando que:

Se os funcionários expressarem emoções positivas, os clientes responderão da mesma maneira. O contrário também é válido visto que as emoções negativas de um funcionário despertarão respostas também negativas nos clientes.

Diante disto, é fundamental que o funcionário esteja atento as suas emoções, procurando sempre simpatia, respeito e gratidão pelo que faz. No ambiente escolar, é de fundamental importância os relacionamentos agradáveis entre gestão e professores. Isto terá impacto diretamente na aprendizagem dos alunos, pois o professor motivado em um sala de aula, provavelmente lecionará com maior êxito.

O TRABALHO EM EQUIPE NAS INSTITUIÇÕES E A QUALIDADE DO ENSINO

O trabalho em equipe é comum entre muitas espécies de animais e existe desde os primórdios, hoje faz parte da rotina da maioria das instituições escolares e estar ligada ao sucesso ou fracasso dela. Segundo Fleury (1997, p. 29), desde os grupos de caçadores da antiguidade até os grupos de mestres-aprendizes das corporações de ofício, o trabalho sempre guardou uma característica grupal. Esta característica, portanto, não é apenas um costume, mas sim uma necessidade para muitos que a praticam, inclusive os seres humanos; é ela quem estar diretamente envolvida com a qualidade dos resultados obtidos.

Quando levado em consideração o trabalho de todo grupo, geralmente se obtém melhores resultados, entretanto, não basta apenas ter um grupo, uma soma de participantes; é necessário que o trabalho seja em prol de todos, onde cada um faz o seu papel, mas visando a coletividade. Para Lacombe (2011, p. 87), equipe é definida como pequeno número de pessoas com conhecimentos complementares, compromissadas com propósito, metas de desempenho e abordagem comuns, e pelos quais se mantêm mutuamente responsáveis. Ou seja, deve-se diferenciar o papel de cada um, entretanto, todos sabendo que juntos formam uma equipe que trabalham para o bem de todos e que existe uma interdependência para o funcionamento global da instituição.

Por serem atores diretos do ensino e aprendizagem, gestores e professores necessitam ainda mais terem esse compromisso de relação saudável, de trabalho em equipe em vista da qualidade do ensino. E para isto, o esforço de ambos precisa ser buscado.

A respeito do tema, Pissurno (2008, p. 101) relata que:

Equipe são duas ou mais pessoas trabalhando juntas para alcançar um objetivo, mas não basta que elas tenham o mesmo objetivo. É necessário também que dependam umas das outras para que o objetivo seja alcançado.

Devem, portanto, reconhecer seus papéis e agirem de acordo com o objetivo da instituição e não apenas dos anseios de cada um, deixando de lado possíveis interesses pessoais.

Em resumo, o trabalho em equipe favorece o aprendizado. Os seres humanos são seres aprendizes, são interdependentes. Há entre nós, a necessidade de convivemos em harmonia, aprendendo e ensinando constantemente. A educação de qualidade necessita desse esforço grupal, onde a responsabilidade de cada um representa o sucesso coletivo.

ESCOLAS PÚBLICAS E QUALIDADE DE ENSINO

Educar não quer dizer somente ir à escola não para estudar química, matemática, português, etc. O discente tem o direito de estudar em uma escola que lhe possibilite uma aprendizagem que o prepare para a vida, que lhe dê a oportunidade de compreender a natureza, a sociedade as artes, etc.

De acordo com a LDB/96, a educação escolar pública é dever do Estado, que garantirá a efetivação dos padrões mínimos da qualidade do ensino, os quais serão estabelecidos com a diversidade e a quantidade mínima, por aluno, dos recursos imprescindíveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, não basta apenas que o aluno tenha uma escola pra passar algumas horas ouvindo o professor falar. A escola tem que garantir padrões de qualidade que lhe possibilite uma vida plena, digna de oferecer conhecimento, transformando-o em um verdadeiro cidadão capaz de resolver problemas do dia a dia.

A escola pública de qualidade deve envolver aspectos além dos conteúdos programáticos; gestores, professores e comunidade devem caminhar na busca da excelência, priorizando o processo de ensino e aprendizagem através de várias medidas. Em relação as escolas com bons índices, Sammons (2008, p. 56) mostra alguns itens que devem ser estudados em conjuntos, pois estão conectados uns aos outros. São estes os aspectos a serem considerados: liderança profissional, objetivos e visões compartilhadas, ambiente de aprendizagem, concentração no ensino e na aprendizagem, ensino e objetivos claros, altas expectativas, incentivo positivo, monitoramento do progresso, direitos e responsabilidades do aluno, parceria casa-escola, organização orientada a aprendizagem.

É perceptível na fala do autor, que o processo ensino e aprendizagem estão além da sala de aula, partem da liderança dos profissionais envolvidos aos aspectos emocionais e organizacionais. Portanto, partindo do pressuposto que gestão e professores devem caminhar juntos e são fundamentais para a ocorrência de uma escola de qualidade, estes devem estar atentos as suas responsabilidades diante da educação. Neste sentido, o papel do gestor tem grande importância, visto que este é o direcionador das práticas que poderão ser adotadas em uma escola pública por todos os seus responsáveis, como professores, coordenadores, vigias, serventes e comunidade.

O AMBIENTE ESCOLAR AGRADÁVEL E A QUALIDADE DO ENSINO

Assim como foi visto anteriormente sobre relações interpessoais, estas são de fundamental importância dentro de uma instituição de ensino. Está diretamente ligada a qualidade do ensino nas escolas públicas e privadas. Por tratar-se de trabalho direto com pessoas, há talvez, um cuidado ainda

maior com os relacionamentos existentes.

O clima agradável vindo da gestão é mais um item que deve ser observado. O gestor da escola pública é, nestas circunstâncias, o maior responsável por criar um clima favorável ao trabalho; o professor que o ver como um companheiro, alguém que estar ali para colaborar, irá provavelmente desempenhar um trabalho mais qualitativo. Motta (1995, p. 44) destaca que o clima positivo, na organização, e um maior preparo na tomada de decisões serão facilitados por gestores com maiores conhecimentos e habilidades. Por isto que um gestor preparado, empático e que tem habilidade em suas atitudes fortalecerão a busca na qualidade da aprendizagem. Caso contrário, o professor poderá se desestimular, o que obviamente influenciará em seu comportamento em sala de aula.

Naturalmente, cada professor e gestor, assim como os demais funcionários de uma instituição de ensino, buscam sua realização própria, entretanto, a realização individual não deve sobrepor-se a coletiva. Tendo-se, desta maneira, a precaução de sabermos caminhar para uma realização tanto individual, quanto coletiva.

O ambiente escolar é composto por diferentes pessoas, personalidades diversas e ideias que podem muitas vezes ser divergentes. No entanto, precisa-se que ao mesmo tempo este possa ser local de construção do conhecimento, onde suas diferenças possam ser somadas, e não motivos de discórdias. Para Sales e Sousa (2012, p. 17), o ambiente escolar é um dos locais onde as relações interpessoais se intensificam e que reúne uma diversidade de conhecimentos, valores, regras e é, notadamente, permeado por conflitos, problemas e diferenças. Portanto, nesta visão, as diferenças são reconhecidamente existentes, porém devem ser entendidas como ponto de partida para construção de relações agradáveis, evitando conflitos no ambiente de trabalho.

Precisa-se, em primeiro lugar, tornar-se empático, entendendo a posição do próximo e saber aceitar que não somos todos iguais e que as diferenças não significam oposição e que fazem parte da diversidade de pensamentos, culturas etc. Na visão de Weiss (1992, p. 46), uma vez que cada um aceite o outro como e pelo que ele é, torna-se possível empregar métodos para que o relacionamento se dê de maneira eficaz. Desta forma, compreender o próximo não é uma forma de ser omissa e não ser capaz de expor suas ideias; e sim, uma maneira inteligente de interagir buscando bons resultados no ambiente escolar. E que escutar expor suas ideias fazem parte da construção do conhecimento.

Portanto, é necessário que se transforme a escolar em local de aprendizagem e não de conflitos. Para isso, deve-se buscar a harmonia, respeitando o próximo e sabendo que a qualidade de uma escola se faz através do respeito com todos que fazem parte do processo ensino e aprendizagem. O papel do diretor nesta busca deve ser incessante, enfrentando os obstáculos, não se desanimando e buscando sempre o melhor para todos.

AS RELAÇÕES ENTRE GESTÃO E PROFESSORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS E SUAS INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM

No mundo atual, principalmente quando falamos em equipe, há a necessidade de se escolher um líder, alguém capaz de tomar as decisões e direcionar cada um para as atividades que lhe competem. Esta forma de se organizar visa buscar os resultados desejáveis através de planejamento e organização para que se obtenha qualidade no exercício de suas atribuições. Nas escolas, este líder é o gestor, profissional capaz de orientar as atividades no processo educacional. Para Luck (2008, p. 74), gestão é um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados.

O mesmo autor ainda escreve, enfatizando que:

Gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos. E, assim, torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. (p. 76)

É necessário, portanto, que se abram caminhos para que todos possam participar com objetividade do processo de ensino e aprendizagem, onde cada um possa desenvolver seu trabalho de modo a possibilitar resultados qualitativos para a educação.

Entretanto, gerir não significa tomar as decisões isoladamente. É necessário ouvir, refletir sobre as opiniões e tomar sempre os direcionamentos propostos coletivamente.

Para Veiga (1997, p. 18):

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

. Neste sentido, gestores, professores, coordenadores, demais funcionários e comunidade escolar devem buscar as alternativas que facilitem a educação e que seja ideal a todos. O relacionamento pessoal entre os envolvidos proporcionou a escolha pelas melhores medidas a serem tomadas a favor do processo educacional e da democracia.

Em resumo, para que se possam alcançar determinados objetivos, o processo educacional precisa ser bem gerido. É fundamental para a qualidade do ensino que se tenha um gestor determinado, organizado e pronto para os desafios do cotidiano escolar.

Outro fator de relevância que o gestor deve levar em consideração são as dificuldades em trazer a participação família nas decisões da escola, este é um desafio atual e necessita de esforços. A família parece estar cada vez mais distante da escola, muitos pais apenas matriculam seus filhos e espera que a escola os eduque sozinho. Além de não acompanharem regularmente seus filhos, a família parece se

distanciar também da participação das tomadas de decisões da escola.

De acordo com Paro (2001, p. 51)

A participação da comunidade na gestão de escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.

Devido a isto, proporcionar eventos, feiras, jogos estudantis e outras atividades poderá aproximar a comunidade, fazendo-as perceber que são componentes importantes nas tomadas de decisões. Neste sentido, cabe ao gestor proporcionar uma gestão verdadeiramente democrática, o que provavelmente facilitará a aproximação da comunidade.

PROFESSORES E GESTÃO: COMO SE RELACIONAM

Não raramente, uma escola aparentemente bem-organizada não possui um bom conceito de educação, enquanto outras que parecem ter espaço físico não muito atraente se tornam destaque em se falando de qualidade.

Uma escola ideal não passa apenas por um espaço físico organizado, biblioteca com diversos exemplares ou com salas de informática. Antes de tudo, é necessário ter união e cooperação entre os atores da educação. Segundo Minicucci (1985, p. 124), as relações Humanas são estudadas como uma ciência [...] valendo-se também de outras ciências que estudam o homem no seu relacionamento, como a psicologia, a sociologia, a moral, as chamadas ciências Sociais. Essas relações, muitas vezes são difíceis de serem compreendidas, e, mesmo que seja de comum acordo a necessidade de boas relações para se chegar aos resultados almejados, nem sempre é fácil pôr em prática tal atitude. Em muitos casos, a relação existente entre os que ali trabalham é determinante nas conquistas da unidade escolar.

Para um professor, ou qualquer trabalhador, seu rendimento será melhor quando se mantém boas relações com quem está em seu ambiente de trabalho. Uma agradável relação com a gestão implica mais bem resultados em sua atividade.

Segundo Teixeira (2008, p. 60), estando o professor motivado a desenvolver em seus alunos a capacidade de aprender, certamente os motivará na busca de novos conhecimentos, e estará criando condições mais favoráveis à aprendizagem. É uma “reação em cadeia”, estando um motivado, cria-se uma ponte para que o próximo também esteja.

Portanto, professores e gestores devem buscar sempre o respeito, a aproximação de suas atividades, sabendo que estas são complementares, não sendo desta forma independente, o que se leva a crer que o trabalho no ambiente escolar requer relações de respeito, amizade e companheirismo.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE GESTORES E PROFESSORES NA ESCOLA E

APRENDIZAGEM

A amizade, a compreensão e cooperação entre gestores e professores são alguns dos requisitos que levam a motivação do trabalho. Como todo profissional, não é nada atraente acordar cedo e ir ao trabalho onde exista um clima de descontentamento devido a más relações com “colegas”. Devemos entender que no trabalho se cria uma família de amigos e que dali se conquista o “pão de cada dia” e que por isso devem-se estabelecer laços de fraternidade que proporcionem a motivação de todos.

Considerando os estudos de Castro (2015, p. 44):

Motivação é a ação ou o efeito de motivar; é a geração de causas, motivos, sentidos ou razões para que uma pessoa seja mais feliz e efetiva em suas relações. É o processo que gera estímulos e interesses para a vida das pessoas e estimula comportamentos e ações. É o mecanismo que justifica, explica, estimula, caracteriza e antecipa fatos. É um determinado conjunto de motivos que gera um conseqüente conjunto de ações.

Por esta análise, devemos concluir que o papel de gestores e professores está além de uma simples conversa do dia a dia, há a necessidade de se criar vínculos que possam efetivamente proporcionar um ambiente agradável que favoreça a aprendizagem dos alunos. É preciso que se criem condições mínimas para fortalecer as relações interpessoais, causando ânimo e determinação na busca de uma sociedade melhor.

Ainda sobre motivação, outros dois autores reforçam sua importância. Primeiro Maximiano (1997, p. 46) explica que é a motivação para o trabalho que indica um estado psicológico de disposição ou vontade de perseguir uma meta ou realizar uma tarefa, o que confere a suposição de que uma pessoa motivada para o trabalho é uma pessoa com disposição favorável para perseguir a meta ou realizar tarefas. Em segundo, Luck (2002, p. 38) afirma que a motivação é a chave que abre a porta para o desempenho com qualidade, em situação tanto no trabalho como atividades de lazer e em atividades pessoais e sociais. Ainda, segundo a autora, essa valorização é uma tarefa que demanda percepção, observação e comunicação para conseguir enxergar no outro sua essência como ser humano, não se balizando somente nas competências que o professor apresenta. Diante destas afirmações, fica clara a importância da motivação que pode advir das relações interpessoais de gestores e professores.

Estando o professor motivado em sala de aula, é esperado que os alunos também estejam. Estudos mostram que os sentimentos podem contagiar quem estar ao redor.

Segundo Wallon (2010, p. 99):

A criança só imita as pessoas por quem sente profundamente atraída ou as ações que a cativaram. Na raiz de suas imitações há amor, admiração e também rivalidade. Assim, a motivação do educador é capaz de influenciar no desempenho dos alunos.

Portanto, é indispensável que gestores propiciem motivação aos professores para que estes façam o mesmo com seus alunos, afinal, a educação é o melhor caminho para se chegar com dignidade aos anseios da sociedade, e esta estar diretamente ligada ao trabalho do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações interpessoais influenciam a qualidade do ensino. Professores e gestores precisam buscar boas relações no intuito de criar um ambiente de trabalho propício à aprendizagem. Vivendo em um ambiente favorável, os discentes terão maior possibilidade de aprender.

Neste estudo, é verificado que ainda existem muitas divergências entre alguns gestores e corpo docente no ambiente escolar. É notório que estes impasses existem muitas vezes por falta de companheirismo, profissionalismo e por problemas comportamentais. Conviver com formas diferentes de pensamento ainda é um tabu muitos profissionais.

Não foi possível, neste presente estudo, comparar quantitativamente o rendimento escolar com as relações interpessoais entre corpo docente e gestão, embora se perceba facilmente que tais relações, quando agradáveis, motiva o professor, o que acarreta aulas mais interessantes e que melhoram a aprendizagem dos alunos.

Professores e gestores, por serem atores fundamentais na educação, precisam reconhecer ainda mais essa importância e procurar sempre manter relações de trabalho que possibilite maior qualidade no processo ensino e aprendizagem. Não basta apenas ocupar um cargo, precisa-se exercer a função com competência, buscando sempre o objetivo maior da escola: educação com qualidade para formar cidadãos capazes de pensar.

Em resumo, sabe-se que ainda há muito que fazer. Trabalhar nossas emoções e buscar sempre o melhor para todos é um desafio que não é tão simples, mas é necessário. Adjetivo que só conseguiremos com o respeito mútuo e entendendo que nossas funções são interdependentes, e que a qualidade da aprendizagem de nossos alunos depende dessa nossa consciência.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria do Carmo Nacif de. **Relacionamento Interpessoal**: como preservar o sujeito coletivo. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

CASTRO, Alfredo Pires de. **Liderança Motivacional**: como desenvolver pessoas e organizações, através do coaching e da motivação. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2015.

CHANLAT, Jean-F. **O indivíduo na organização: Dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1993.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 1980.

Colaço, Maria Margarida Inácio António - **A relação escola-família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1º Ciclo do Concelho de Rio Maior**. [Lisboa: s.n.], 2007. 2 vols.

FLEURY, Afonso. Apresentação. In: Marx, Roberto. **Trabalhos em grupo e autonomia como instrumentos de competição: experiência internacional, casos brasileiros, metodologia da implantação**. São Paulo: Atlas, 1997.

GOLEMAN, Daniel. **Os mestres da administração**. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2007.

LACOMBE, Francisco José Masset. **Recursos Humanos Princípios e Tendências**. Ed. Saraiva 2ª edição, 2011.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 1996**. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In (org.) M. H. Patto. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª ed., 1997.

LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes Editora, 2008.

LUCK, H.. **Liderança em gestão escolar**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUCK, H. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Introdução a Administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

MINICUCCI, Agostinho. **Relações Humanas: psicologia das relações interpessoais**. Atlas, 1985.

MOREIRA, E.G. **Clima Organizacional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade**. In: ENRICONE, D. (Org.). Ser professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 91-107.

MOTTA, Paulo Roberto. **A ciência e a arte de ser dirigente**. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

PARO V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública: Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. Coleção Educação em Ação. São Paulo: Ática, 2001.

PISSURNO, Dayse Layds Rodrigues. **Desenvolvimento de equipes: guia do educador** / Dayse Layds Rodrigues Pissurno; atualização do conteúdo Lacy de Oliveira Silva. Brasília: SEBRAE, 2008.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. 9ª ed. Rio de Janeiro LTC, 2005.

SALES, M. P; SOUSA, C. E. B. **A manifestação da violência no espaço escolar**. Educação Científica (UNIFAP), v. 2, n. 2, p. 55-64, jul-dez, 2012.

SAMMONS, P. **As características-chave das escolas eficazes**. In: BROOKE, N. e SOARES, J. F. (orgs). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

TEIXEIRA, Raquel. **Afetividade Como Fonte de Motivação e Desenvolvimento de Competências**. 2008. 48 f. Monografia (Especialização Docência do Ensino Superior). Universidade Candido Mendes. Bambuí, Minas Gerais, 2008.

VEIGA, I.P.A.(Org.) **Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEISS, Donald. **Convivendo com gente difícil**. 4ª edição. São Paulo: Nobel, 1992.

WELLEN, H.; WELLEN, H. **Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica**. Curitiba: Ibpx, 2010.

WEISS, Donald. **Convivendo com gente difícil**. 4ª edição. São Paulo: Nobel, 1992.

A IMPORTÂNCIA DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF USING ACTIVE METHODOLOGIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MARCELA MARTINS DE SOUZA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2010); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Tecnologia de Curitiba (2015); Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo/ DRE Butantã.

RESUMO

O presente artigo tem como intencionalidade, abranger as orientações do Banco Nacional Comum Curricular (BNCC), sobre a aprendizagem por metodologias que possam desenvolver uma aprendizagem significativa. Sabemos que no decorrer dos tempos, a educação brasileira esteve sempre focada na transmissão de conhecimentos, o saber para o saber, como afirma Zabala. Esses tempos estão sendo modificados e sugere-se aos professores do ensino infantil, a importância do planejamento de suas propostas pedagógicas com o uso das metodologias ativas.

Palavras-Chave: BNCC; Educação Infantil; Aprendizagem Significativa; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

The purpose of this article is to cover the guidelines of the National Common Curriculum Bank (BNCC) on learning using methodologies that can develop meaningful learning. We know that over time, Brazilian education has always focused on the transmission of knowledge, knowledge for knowledge's sake, as Zabala states. These times are changing, and we suggest that early childhood teachers plan their pedagogical proposals using active methodologies.

Keywords: BNCC; Early Childhood Education; Meaningful Learning; Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

Verifica-se a partir da análise do Banco Nacional Comum Curricular que o ensino está centrado no aluno. O orientador curricular faz referência a um ensino a partir de habilidades que devem desenvolver dez competências, as quais estão direcionadas para a formação integral dos estudantes. Diante dessa perspectiva, pretende-se evidenciar a importância do trabalho com habilidades e competências para formar cidadãos capazes de agir diante da realidade que o cerca. A pesquisa descreve os caminhos previstos para o ensino e aprendizagem focada nos alunos. Diante dos tempos atuais, as metodologias ativas devem ser priorizadas pelos professores, como método de aprendizagem ativo e na perspectiva de mostrar aos docentes essa importância, de um ensino centrado no aluno e a aplicação de seus conhecimentos como sujeito de sua aprendizagem. O mundo contemporâneo não comporta um ensino com ênfase em acúmulo de conteúdo. O presente artigo irá evidenciar o uso dessas metodologias para a educação infantil.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que deve ser seguido por todo o sistema de ensino brasileiro durante a educação básica. Norteia as propostas curriculares e substituiu a tradição da lista de acúmulo de conteúdos, por aprendizagens essenciais, que devem ser planejadas e pensadas com foco em competências e habilidades ao longo do ensino infantil, fundamental e médio.

As ações pedagógicas e projetos escolares devem pensar os objetivos de aprendizagem com base nessas competências e habilidades. Cabe ao professor, planejar como fará a adaptação desses conteúdos próprios para o ano/série em direção as habilidades dos estudantes, as quais, são diretrizes que têm como principal caminho, o desenvolvimento pleno de todos os estudantes e suas competências.

O desenvolvimento das habilidades é um pré-requisito para a construção das competências e deve ser colocado em prática ao longo da trajetória dos alunos na Educação Básica. Nesse sentido, ensinar a competência dez, por exemplo, fica mais concreto a partir do planejamento de quais habilidades devem ser abordadas para se contemplar responsabilidades e cidadania. (BNCC, 2017).

As aprendizagens essenciais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais no decorrer da educação básica que, diz o documento, “consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Competência é definida na BNCC como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. No texto, os educadores destacam a necessidade das competências “inter-relacionarem-se e desdobrarem-se no tratamento didático proposto para as três etapas”, o infantil, o fundamental e o médio. (MARINI, 2018, s/p).

Pretende-se abaixo demonstrar de forma comparada, os Eixos Estruturantes; Seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Cinco Campos de Experiências para Aprendizado e Desenvolvimento para a Educação Infantil, segundo Marini (2018).

Tabela 1: Banco Nacional Comum Curricular: Educação Infantil.

EIXOS ESTRUTURANTES	DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	CAMPOS DE EXPERIÊNCIA
Interações e Brincadeiras.	. Conviver; . Brincar; . Participar; . Explorar; . Expressar; . Conhecer-se.	. Eu, o Outro e o Nós; . Corpo, Gestos e Movimentos; . Traços, Sons, Cores e Formas; . Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; . Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

Disponível em: Revista Educação | Entenda as 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (revistaeducacao.com.br). Acesso em: 16 out. 2024.

A partir dessa apresentação, verifica-se a importância para a Educação Infantil, da aprendizagem por meio da ludicidade. Segundo a BNCC, se faz necessário em tempos contemporâneos e com uso frequente da tecnologia, pensar em situações de aprendizagem que possam desenvolver atenção nos alunos e fazer sentido para eles, ou seja, um processo de ensino – aprendizagem significativo. Sendo assim, a BNCC (2018), propõe o uso de um ensino por métodos que prendam a atenção dos alunos como sujeito centro de sua aprendizagem.

AS METODOLOGIAS ATIVAS

Trabalhar com as metodologias ativas é uma nova forma e perspectiva para se ultrapassar o ensino centrado apenas no docente. Os alunos aprenderão com base nas experiências, ou seja, se tornam sujeitos ativos no seu processo de ensino – aprendizagem, desenvolvem habilidades e

competências. O ensino tradicional foi sempre centrado no professor e a grande maioria dos alunos recebia um excesso de informações com passividade e as metodologias ativas indicam o processo inverso. Zabala reflete sobre o surgimento do termo ensinar por competências:

O uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta a dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real. (ZABALA, 2014, P.16).

As competências estão em consonância com os princípios do agir, onde alunos colocarão em prática aquilo que estão aprendendo. “O principal objetivo deste modelo de ensino é incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais”. (ANDRADE, 2020, s/p).

Imagem 1: Métodos de aprendizado passivo versus método de aprendizado ativo.



Disponível em: [METODOLOGIAS ATIVAS: CARACTERÍSTICAS E APLICAÇÕES \(professoreduardopodcast.blogspot.com\)](https://professoreduardopodcast.blogspot.com). Acesso em 17 out. 2024.

Nesse contexto de novos métodos, considera-se um sucesso o emprego das metodologias ativas, além de ser uma nova forma de desenvolver o aprendizado. As escolas conseguirão o engajamento de seus estudantes e o sucesso no desenvolvimento de habilidades e competências propostas na BNCC. Exemplos de metodologias ativas: “aprendizagem baseada em problemas (PBL); ensino híbrido; estudo de caso; gamificação; mão na massa – hands on; seminários e discussões; sala de aula invertida e storytelling. (ANDRADE, 2020, s/p).

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A expressão pré-escola foi muito utilizada na década de 1980 e era entendida como um período anterior a entrada da criança na educação formal, ou seja, um período preparatório para o ensino

fundamental. A partir da Constituição Cidadã, essa configuração mudou e a educação infantil passou a ser dever do Estado e a partir da LDBEN/9394, foi integrada a educação básica.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BNCC, 2018, p. 33).

Apesar de direito oficial, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional no. 59/2009, a qual foi incluída na LDBEN em 2013. Propõe-se então uma breve análise do ensino das metodologias ativas nesse período da escolarização.

Segundo a BNCC, a educação infantil está vinculada em sua prática ao Educar e Cuidar e dessa forma, os ambientes escolares como creches e pré-escolas, devem promover em sua proposta pedagógica, uma intensa comunicação com as famílias e comunidade local, de forma que a escola possa compartilhar as vivências familiares e locais. Também assume a tarefa de proporcionar experiências e reconstrução de novos conhecimentos, atendendo aos eixos estruturantes; direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como, de seus campos de experiências.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BNCC, 2018, p.35).

Para uma aprendizagem voltada para interações diretas com o ambiente de aprendizagem e brincadeiras, propomos o ensino das metodologias ativas, “abordagens pedagógicas centradas no aluno que encorajam a participação ativa, a independência e o desenvolvimento de habilidades críticas em uma idade adiantada”. (MOREIRA, COUTINHO, 2024, s/p).

Será um ambiente concebido como uma construção coletiva entre educadores e crianças além da importância de uma abordagem integrativa que combine teoria e prática, permitindo uma aplicação eficaz das metodologias ativas em diferentes contextos educacionais.

O desenvolvimento da autonomia, criatividade, pensamento crítico e habilidades sociais estão nesse conjunto. A Educação Infantil é uma etapa importante no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de uma criança e nesse viés, os alunos ativamente engajados no processo, utilizam estratégias como aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso e metodologia de projetos.

No cenário da educação infantil, as brincadeiras próprias de seu universo podem por meio dos jogos educacionais, serem desafiadoras e levar a criança a desafios e resolução de situações problemas. O uso do Math Bingo (bingo matemático), é um jogo educacional gratuito e permite praticar as operações matemáticas; com o Scratch por exemplo, é possível criar animações e jogos, além de histórias interativas. (MOREIRA, 2024).

Outro método de sucesso é A sala de Aula Invertida, propõe discussões e tarefas práticas. Desenvolve a autonomia dos estudantes e otimiza o tempo de aprendizagem. A gamificação também surge como metodologia ativa com ações que tornam os jogos parte do ambiente educacional. Soares (2021), descreve sobre duas metodologias que estimulam a participação, criatividade, colaboração e é desafiadora na resolução de problemas como design thinking e a cultura maker.

Pretende-se, portanto, por meio das sugestões acima, afirmar que o desenvolvimento de habilidades e competências estão na participação ativa dos alunos que por sua vez, atribuem significados a sua aprendizagem com o uso das metodologias ativas. Segundo Rodrigues (2023), a escolha do método de ensino adequado, deve estar de acordo com as características dos alunos e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, além de proporcionar uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações pedagógicas e projetos escolares devem pensar os objetivos de aprendizagem com base em competências e habilidades previstas na BNCC. Sabe-se que os currículos dos sistemas de ensino brasileiros, devem ser orientados por esse documento em busca de suas competências propostas. Cabe ao professor, planejar como fará a adaptação desses conteúdos próprios para o ano/série em direção as habilidades dos estudantes, as quais, são diretrizes que têm como principal caminho, o desenvolvimento pleno de todos os alunos por meio das competências prevista na BNCC.

O presente artigo discorreu sobre a BNCC e a importância da aplicação do conhecimento na prática e evidenciou como é impes imprescindível um método de aprendizado ativo, ou seja, centrado no aluno como sujeito de seus avanços, tendo o professor o papel importante de promover essa aprendizagem, interagindo, mediando e criando um ambiente favorável ao trabalho com as metodologias ativas.

As abordagens pedagógicas centradas no aluno, encorajam a sua atuação, desenvolvem sua independência e autonomia nessa etapa da educação básica que é a infantil, além do desenvolvimento da criatividade, pensamento crítico e habilidades sociais que estão nesse conjunto. A proposta citou algumas sugestões de metodologias ativas e sua importância como sugestão para o trabalho docente escolar na educação infantil, bem como, também fundamentais para atingir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sabrina. **Saiba por que você precisa trabalhar as metodologias ativas segundo a BNCC com seus alunos.** Imagine Educação, 2020. Disponível em: [Metodologias ativas segundo a BNCC e sua relação na prática docente \(imaginie.com.br\)](https://imaginie.com.br/metodologias-ativas-segundo-a-bncc-e-sua-relacao-na-pratica-docente). Acesso em 17 out. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- MOREIRA, Andréia Aparecida Silva. COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Metodologias ativas na educação infantil: um estudo sobre a formação continuada de professores durante a pandemia.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 09, Ed. 07, Vol. 01, pp. 164-182. Julho de 2024. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologias-ativas-na-educacao#:~:text=No%20contexto%20da%20edu>. Acesso em 18 out. 2024.
- . Acesso em 20 out. 2024.
- MARINI, Eduardo. **Entenda as 10 competências gerais da BNCC.** Revista Educação, ed. 252, 2018. Disponível em: [Revista Educação | Entenda as 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular \(revistaeducacao.com.br\)](https://revistaeducacao.com.br/entenda-as-10-competencias-gerais-da-base-nacional-comum-curricular). Acesso em 16 out. 2024.
- RODRIGUES, E. G. **Sala Invertida-Desafios e Formação Docente.** Revista Educação em Contexto, v. 2, n. 2, p. 101-111, 2023. Disponível em: [SALA INVERTIDA - DESAFIOS E FORMAÇÃO DOCENTE | Revista Educação em Contexto \(educacao.go.gov.br\)](https://educacao.go.gov.br/sala-invertida-desafios-e-formacao-docente). Acesso em 18 out. 2024.
- SOARES, C. **Metodologias ativas:** uma nova experiência de aprendizagem. Cortez Editora, 2021.
- ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências** [recurso eletrônico] / Antoni Zabala, Laia Arnau; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre: Penso, 2014.

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E A INCLUSÃO DE SABERES INDÍGENAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

MULTICULTURAL EDUCATION AND THE INCLUSION OF INDIGENOUS KNOWLEDGE IN THE SCHOOL CURRICULUM



MARCELO CHICONI ALVES

Graduação em História pela Universidade de Santo Amaro (2010); Especialista em Educação 4.0 pela Faculdade FACON (2024); Professor de Ensino Fundamental II – História – na CEU EMEF Casa Blanca – PMSP

RESUMO

A importância de integrar conhecimentos indígenas no currículo escolar ressalta uma educação multicultural que valorize as diversas culturas presentes no Brasil. Tornar o ambiente educacional mais do que apenas um local de transmissão de informações é essencial; ele deve ser um espaço onde diferentes culturas possam se expressar livremente e ser respeitadas pelos educadores ao adotarem métodos pedagógicos adaptados aos saberes indígenas específicos para criar uma atmosfera inclusiva propensa à celebração da diversidade cultural. As histórias indígenas transmitidas oralmente juntamente com o contato direto com as comunidades nativas podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem ao possibilitar que todos os estudantes se sintam representados e valorizados em sala de aula independentemente de sua herança cultural específica. O treinamento adequado dos professores é essencial nesse contexto pois são eles que têm o papel fundamental de integrar esses conhecimentos de forma respeitosa e significativa. Ademais, a colaboração estreita entre as escolas educacionais convencionais com as comunidades indígenas é crucial para o desenvolvimento de programas curriculares pertinentes que estejam alinhados com as vivências culturais dos próprios estudantes. É crucial reconhecer o valor das linguagens indígenas, bem como incluir tópicos relacionados à identidade histórica dos povos nativos, pois essenciais elementos devem ser levados em conta.

Palavras-chave: Indígenas; Currículo; Educação; Multicultural; Diversidade.

ABSTRACT

The importance of integrating indigenous knowledge into the school curriculum emphasizes a multicultural education that values the diverse cultures present in Brazil. Making the educational environment more than just a place for transmitting information is essential; it must be a space where different cultures can express themselves freely and be respected by educators by adopting pedagogical methods adapted to specific indigenous knowledge to create an inclusive atmosphere conducive to celebrating cultural diversity. Orally transmitted indigenous stories together with direct contact with native communities can enrich the teaching-learning process by enabling all students to feel represented and valued in the classroom regardless of their specific cultural heritage. Adequate teacher training is essential in this context, as it is teachers who have the fundamental role of integrating this knowledge in a respectful and meaningful way. Furthermore, close collaboration between conventional educational schools and indigenous communities is crucial for the development of relevant curricula that are aligned with the cultural experiences of the students themselves. It is crucial to recognize the value of indigenous languages, as well as to include topics related to the historical identity of native peoples, as essential elements must be taken into account.

Keywords: Indigenous; Curriculum; Education; Multicultural; Diversity.

INTRODUÇÃO

A educação multicultural emerge como um campo vital no contexto escolar contemporâneo, principalmente em sociedades marcadas pela diversidade étnica, cultural e social. Neste sentido, a inclusão de saberes indígenas no currículo escolar não apenas enriquece a educação, mas também promove uma reflexão crítica sobre a identidade nacional e a valorização de culturas historicamente marginalizadas. A implementação de uma educação multicultural que respeite e integre os saberes indígenas é um passo fundamental para a construção de um ambiente educacional mais justo e inclusivo.

Portanto, a educação deve ser um espaço onde diferentes culturas possam dialogar e interagir, propiciando um aprendizado que respeite as especificidades de cada grupo. Neste contexto, é essencial que as instituições de ensino se comprometam a desenvolver currículos que integrem essas perspectivas, promovendo assim uma educação verdadeiramente inclusiva e multicultural (DA SILVA LIMA; OLIVEIRA, 2021).

A inclusão de saberes indígenas no currículo escolar não se limita apenas à adição de conteúdos, mas envolve uma transformação significativa na maneira como a educação é concebida e praticada. A proposta é que as escolas se tornem ambientes onde as culturas indígenas sejam

ensinadas e respeitadas, proporcionando aos alunos uma compreensão mais ampla do Brasil como um país plural. Além disso, essa inclusão contribui para o combate ao preconceito e à discriminação, promovendo a empatia e o respeito entre os estudantes de diferentes origens. A educação, portanto, deve ser um instrumento de construção de identidades plurais, e a valorização dos saberes indígenas é um componente essencial desse processo. Ao incorporar esses saberes, as escolas não apenas enriquecem seu conteúdo pedagógico, mas também ajudam a formar cidadãos críticos e conscientes de sua diversidade cultural (REZENDE; OSTERMANN, 2024).

A Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, serve como um importante precedente para a inclusão de outras culturas no currículo escolar. Assim como os saberes afro-brasileiros foram reconhecidos como fundamentais para a compreensão da identidade nacional, os saberes indígenas também devem ser integrados de forma a garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação que reflita a pluralidade do país. A educação multicultural, portanto, não é uma opção, mas uma necessidade no Brasil, considerando sua vasta diversidade cultural e étnica. A implementação de políticas públicas que incentivem a inclusão de saberes indígenas no currículo escolar é crucial para a promoção de uma educação que respeite e valorize todas as culturas que compõem a sociedade brasileira (PEREIRA et al., 2024).

Além disso, é importante destacar que a inclusão de saberes indígenas no currículo não deve ser vista como uma simples formalidade ou cumprimento de uma diretriz, mas como um compromisso genuíno com a justiça social e a equidade. Para que essa inclusão seja efetiva, é fundamental que os educadores sejam capacitados e sensibilizados sobre a importância dos saberes indígenas e sobre como integrá-los de maneira adequada e respeitosa. Isso implica em um processo contínuo de formação e reflexão, onde os educadores possam desenvolver uma prática pedagógica que valorize a diversidade cultural e promova o diálogo intercultural. O respeito às especificidades dos saberes indígenas e a sua relevância no contexto educacional são fundamentais para a construção de uma escola que realmente represente a pluralidade da sociedade brasileira (GUAJAJARA; DE JESUS PEREIRA, 2023).

É relevante considerar, ainda, que a presença de crianças indígenas em escolas urbanas traz à tona a necessidade de uma educação inclusiva que vá além da mera convivência. É preciso garantir que esses alunos tenham seus saberes reconhecidos e respeitados, e que suas culturas sejam ensinadas e valorizadas. A educação inter/multicultural se apresenta, portanto, como uma abordagem essencial para enfrentar os desafios da inclusão escolar, oferecendo um espaço onde todas as vozes possam ser ouvidas e respeitadas. Para que isso ocorra, é necessário que as instituições de ensino adotem uma postura proativa em relação à inclusão dos saberes indígenas, promovendo práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural como um aspecto central da formação dos alunos (CASTRO TROQUEZ; GUARIZO DA SILVA, 2020).

Além do mais, a educação científica também pode se beneficiar da inclusão de saberes indígenas, que oferecem perspectivas únicas sobre a relação entre o ser humano e a natureza. A

valorização das práticas e conhecimentos tradicionais indígenas em áreas como medicina, agricultura e ecologia pode enriquecer o currículo escolar e proporcionar aos alunos uma compreensão mais holística e integrada do mundo. Essa abordagem não apenas contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, mas também promove a valorização da diversidade de saberes que existem em nossa sociedade. Dessa forma, a educação se torna um espaço de aprendizado mútuo, onde diferentes culturas e conhecimentos se entrelaçam, enriquecendo a formação dos alunos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural e respeitosa (GAUDÊNCIO, 2022).

IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE SABERES INDÍGENAS

Nos dias de hoje nas escolas é cada vez mais crucial considerar e valorizar as diferentes culturas e etnias presentes na sociedade atual para promover uma educação mais rica e diversificada no país.

Portanto, “a educação deveria ser um ambiente onde variadas culturas possam se comunicar e colaborar juntas”, permitindo uma aprendizagem que valorize as características individuais de cada comunidade. “Dentro desse cenário”, é vital que as escolas assumam o compromisso de elaborar programas educacionais que incorporem essas visões, “incentivando assim uma educação autenticamente inclusiva” e diversificada”.

Incluir saberes indígenas no programa escolar vai além de apenas acrescentar matérias; implica em uma mudança significativa na concepção educacional vigente atualmente. Propõe-se que as escolas se transformem em ambientes onde as culturas indígenas sejam não só ensinadas, mas também respeitadas, proporcionando aos estudantes uma visão mais amplificada do Brasil enquanto nação diversificada. Adicionalmente, essa integração colaborará para reduzir preconceitos e discriminações, fomentando empatia além de respeito mútuo entre os alunos provenientes de várias origens diferentes. Portanto é fundamental que o sistema educacional sirva como meio para promover diferentes identidades culturais. Valorizar os conhecimentos dos povos indígenas é parte integrante desse caminho de formação. Ao incluir tais saberes na grade curricular escolar não apenas se enriquece o conteúdo pedagógico oferecido aos alunos, mas também se contribui para cultivar cidadãos críticos que reconhecem sua própria diversidade cultural (RESENDE E OSTERMANN, 2024).

A Lei 10.639 de 2003 estabelece que o ensino da História e Cultura Afro Brasileira seja obrigatório nas escolas e serve como um importante modelo para incluir outras culturas no currículo escolar. Os conhecimentos afrobrasileiros foram reconhecidos como essenciais para compreender nossa identidade nacional; da mesma forma os saberes indígenas devem ser incluídos para garantir

que todos os alunos tenham uma educação que reflita toda diversidade do país. Portanto, a educação multicultural não é uma alternativa, mas sim uma necessidade. No Brasil, dada sua ampla gama de culturas e etnias presentes no território nacional, é fundamental adotar medidas governamentais que promovam a integração dos conhecimentos indígenas no programa educacional como forma de fomentar uma educação que valorize e respeite as múltiplas culturas que integram nossa sociedade (PEREIRA et al., 2024).

Além disso é crucial ressaltar que incorporar conhecimentos indígenas no currículo não deve ser encarado apenas como uma formalidade ou um mero cumprimento de uma diretriz; pelo contrário deve ser considerado um compromisso autêntico com justiça social e equidade. Para garantir que essa inclusão seja efetiva é essencial que os educadores recebam formação adequada e estejam conscientes da relevância dos saberes indígenas bem como de como integrá-los de maneira respeitosa. Isso envolve um processo continuamente interativo de aprendizado e reflexão em que os professores podem desenvolver uma prática educativa que reconheça e celebre as diferentes culturas e encoraje o diálogo entre elas. A valorização das peculiaridades dos conhecimentos indígenas e sua importância no ambiente educacional são elementos essenciais para estabelecer uma escola que verdadeiramente represente toda a diversidade da sociedade brasileira (GUAJAARA; DE SOUZA PEREIRA, 2023).

É importante considerar também que quando crianças indígenas frequentam escolas urbanas surge uma demanda por uma educação inclusiva que vai muito além da simples coexistência. É essencial assegurar que esses estudantes tenham seus conhecimentos reconhecidos e respeitados e que suas tradições sejam transmitidas e valorizadas. A educação inter / multicultural surge como uma estratégia fundamental para enfrentar os obstáculos da integração escolar proporcionando um ambiente em que todas as opiniões possam ser ouvidas e respeitadas. A fim de alcançar esse objetivo é fundamental que as escolas adotem uma atitude proativa em relação à integração da sabedoria indígenas no currículo educacional e incentivem métodos de ensino que valorizem as distintas culturas como parte essencial do desenvolvimento dos estudantes (CASTRO TROQUEZ; GUARIZODE DA SILVA 2020).

Além disso, é possível enriquecer o ensino de ciências incorporando saberes indígenas que trazem perspectivas singulares sobre o vínculo entre o ser humano e o meio ambiente. Ao incluir os conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas em áreas como saúde natural e sustentabilidade agrícola no programa escolar é viável proporcionar aos estudantes uma visão mais completa e integrada do mundo. Depois dessa tática didática não apenas se colaboraria para formar indivíduos mais conscientes e analíticos, mas também para celebrar as múltiplas formas de saber presentes na nossa sociedade. Assim sendo a educação se transformaria num ambiente de troca de saberes mútuos. Diversas culturas se encontram nesse cenário enriquecedor que moldará os estudantes para uma sociedade mais diversificada onde o respeito é um valor fundamental (GAUDÊNCIO 2022).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE SABERES INDÍGENAS

Incorporar conhecimentos indígenas no programa educacional representa um desafio significativo que também abre portas para novas oportunidades educacionais. A tarefa requer métodos pedagógicos criativos que estejam alinhados com as diversas culturas existentes em nosso país. Para que esse processo seja bem-sucedido é necessário que os professores adotem estratégias de ensino que reconheçam as singularidades das comunidades indígenas brasileiras incorporando essas sabedorias de forma relevante em todas as áreas curriculares. Um aspecto principal é o entendimento da diversidade presente nas diferentes culturas indígenas do Brasil cada uma com suas próprias características histórias únicas estilos de vida. Isso implica que as estratégias de ensino não devem ser padronizadas; ao contrário disso deve-se adaptar e contextualizar de acordo com a vivência dos estudantes e das comunidades envolvidas.

Além disso é fundamental incentivar uma formação contínua para os professores de modo que estejam aptos para lidar com as particularidades dos conhecimentos indígenas e para cultivar uma visão crítica e respeitosa em relação às referidas culturas. Esse processo de capacitação é crucial para que os docentes se sintam prontos e motivados para incorporar de maneira genuína e respeitosa os saberes indígenas na rotina escolar (PEREIRA; PEREIRA 2020).

Um método educativo importante para incorporar conhecimentos indígenas é o uso de histórias contadas oralmente ou presentes na literatura que reflitam as tradições, mitos e narrativas dos povos nativos do Brasil. A literatura indígena pode ser uma valiosa ferramenta de ensino, possibilitando aos estudantes uma conexão envolventemente significativa com as culturas e formas de vida dos povos indígenas. Ao ler e debater obras de escritores nativos brasileiros originais e genuínos os estudantes têm a chance de explorar questões ligadas à identidade pessoal e coletiva e à riqueza da diversidade cultural do país que conhecemos hoje em dia (referência). Para além disso a literatura indígena pode estimular o sentimento de compreensão e valorização das vivências alheias contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica perante as desigualdades sociais ainda presentes no Brasil. Inserir autores nativos no programa de estudos de literatura pode contribuir para criar um ambiente educacional mais acolhedor e fiel à diversidade cultural. Dessa forma todos os estudantes terão sua identidade valorizada e respeitada (DE OLIVEIRA, 2024).

Uma outra prática educacional crucial envolve incentivar atividades que promovam a interação de conhecimentos entre estudantes nativos e não nativos. Essas atividades podem se manifestar em forma de palestras informativas e participativas e projetos em colaboração nos quais os estudantes têm a chance de compartilhar saberes e experiências culturais. Essas trocas não só enriquecem a aprendizagem como também fortalecem os laços de respeito e camaradagem entre os diferentes grupos presentes na sala de aula (SANTOS et al., 2024). É de extrema importância que essas atividades sejam cuidadosamente planejadas levando em consideração as

especificidades culturais dos estudantes indígenas para criar um ambiente acolhedor onde todos tenham liberdade para se expressar plenamente. Esse tipo de interação desempenha um papel crucial na construção de um ambiente escolar inclusivo que reconhece a importância das diversas culturas presentes na sociedade brasileira (DA CRUZ PEREIRA; DA SILVA BARROSO, 2020).

A integração de recursos tecnológicos também pode ser uma forma eficiente de incorporar conhecimentos indígenas no currículo escolar. As plataformas online podem facilitar o acesso a materiais que exploram aspectos culturais diversos e os saberes tradicionais das comunidades indígenas, permitindo que os estudantes investiguem esses assuntos de maneira interativa e envolvente. Além disso, as ferramentas tecnológicas podem ser empregadas para incentivar atividades de pesquisa e compartilhamento de saberes, capacitando os alunos para assumirem um papel ativo em sua jornada educacional (SANTOS et al., 2024). Projetos que incluem o desenvolvimento de blogs, vídeos ou podcasts sobre temas relacionados à cultura indígena podem estimular a criatividade e o envolvimento dos estudantes ao mesmo tempo em que promovem o reconhecimento e a valorização das culturas nativas dentro do ambiente educacional. A integração da tecnologia com uma metodologia pedagógica crítica e empática pode ser um recurso para fomentar uma educação mais inclusiva e representativa (SANTOS et al., 2024).

Como mencionado anteriormente é essencial para o êxito das práticas pedagógicas que visam à integração dos saberes indígenas que haja uma formação adequada dos professores. Portanto é crucial que os currículos das instituições de formação de professores incluam matérias que abordem tanto o ensino multicultural quanto a história dos povos indígenas com o intuito de preparar os futuros educadores para atuar em ambientes escolares cada vez mais diversos. Os educadores devem participar de uma formação que vai além da teoria, envolvendo também experiências práticas para que possam vivenciar as culturas indígenas de forma crítica, refletindo sobre seus próprios preconceitos e estereótipos. É fundamental que a formação contínua seja priorizada nas políticas educacionais, garantindo que todos os professores tenham acesso a recursos e ferramentas necessários para promover uma educação inclusiva e multicultural (DA SILVA et al., 2020).

Para além das metodologias educacionais referidas anteriormente é crucial colaborar com as comunidades indígenas para garantir que os conhecimentos indígenas sejam integrados no currículo escolar de forma eficiente. As instituições de ensino devem procurar estabelecer parcerias com as comunidades locais e envolver líderes e membros indígenas no processo de desenvolvimento do currículo escolar. Essa cooperação pode levar à criação de um currículo mais genuíno e pertinente que represente fielmente as vozes e experiências dos povos indígenas (SANTOS et al., 2024). Quando educadores e comunidades indígenas trabalham juntos de maneira colaborativa e criativa podem criar projetos que tratam de questões importantes para os alunos tais como a preservação do meio ambiente e a valorização das tradições culturais e ainda promover os direitos humanos. Essa parceria não apenas enriquece o currículo escolar como também fortalece

os laços entre a escola e a comunidade local proporcionando um ambiente educacional mais inclusivo e respeitosamente (DOS SANTOS et al., 2024).

A introdução de práticas educativas que visem à inclusão dos saberes indígenas precisa levar em conta também o reconhecimento da importância das línguas nativas indígenas. As línguas têm papel fundamental na formação da identidade cultural e na transmissão dos conhecimentos ancestrais das comunidades indígenas. A disponibilização de cursos de idiomas indígenas nas escolas pode colaborar para preservação desses idiomas e para valorização das culturas originais. Além disso, o ensino de língua nativa pode enriquecer o aprendizado dos estudantes ao expandir suas habilidades linguísticas e aumentar sua compreensão acerca da diversidade cultural. A importância atribuída às línguas indígenas representa um avanço significativo na promoção de uma educação que valorize e destaque a riqueza cultural existente no Brasil (DA SILVA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação dos conhecimentos indígenas no sistema educacional e a implementação de métodos pedagógicos que respeitem a multiculturalidade são fundamentais para a criação de uma educação mais justa, equitativa e representativa no Brasil. Ao valorizarmos a diversidade cultural como um ativo importante, fica claro que a formação educacional não deve se limitar a uma única visão ou narrativa. O Brasil, sendo um país com uma rica pluralidade cultural, exige que essa variedade seja espelhada nas instituições de ensino. Embora o desafio seja significativo, as possibilidades de enriquecimento para a educação são ainda mais extensas. Incluir saberes indígenas nas escolas não só favorece a formação de cidadãos mais críticos e empáticos, mas também atua como um instrumento para promover a justiça social e combater a discriminação histórica que as comunidades indígenas ainda enfrentam.

As abordagens educativas que visam integrar diferentes conhecimentos precisam ser elaboradas com sensibilidade e respeito, criando um ambiente onde a diversidade cultural seja valorizada e reconhecida. A literatura indígena, as tradições orais e as experiências diretas com comunidades indígenas são ferramentas significativas para fomentar um aprendizado mais inclusivo e cativante. O espaço educacional deve ser um local de troca de ideias, onde todos os estudantes, independentemente de sua origem cultural, possam se ver representados e valorizados em suas identidades. Para alcançar esse objetivo, a capacitação dos docentes é essencial. Professores bem treinados e cientes da relevância da diversidade cultural são fundamentais para o êxito desse processo inclusivo. É fundamental que as instituições de ensino superior adotem uma abordagem crítica e reflexiva na formação de seus alunos, promovendo uma atitude de respeito e valorização das culturas indígenas e de todas as minorias que fazem parte do panorama social brasileiro.

Um ponto relevante é a importância da colaboração entre instituições de ensino e comunidades indígenas. Ao formar parcerias, as escolas podem criar currículos que realmente reflitam e atendam às necessidades dos alunos. Essa cooperação não só enriquece a qualidade do ensino, mas também reforça as conexões entre a escola e a comunidade, favorecendo um ambiente educacional que celebra a diversidade e a inclusão. O reconhecimento e a valorização das línguas indígenas, além da incorporação de temas pertinentes a essas culturas, podem ser essenciais para promover uma identidade nacional mais unificada e justa. Ademais, é crucial que a adoção dessas abordagens pedagógicas seja regularmente analisada e ajustada às realidades locais. A inclusão de conhecimentos indígenas no currículo deve ser uma prática contínua, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. É vital que haja um diálogo aberto entre educadores, estudantes e comunidades indígenas para assegurar que as práticas educacionais permaneçam pertinentes e respeitadas. Assim, a educação deve ser um espaço de aprendizado em constante transformação, onde novas visões e saberes possam ser integrados, respeitando a riqueza cultural presente em nosso país.

REFERÊNCIAS

CASTRO TROQUEZ, Marta Coelho; GUARIZO DA SILVA, Marcela. **Crianças Indígenas Em Escolas Urbanas: Da Educação Inclusiva À Educação Inter/Multicultural**. Revista Tellus, v. 20, n. 43, 2020.

CRUZ, José Dalvo Santiago da. **Uma Abordagem Antropológica Sobre O Currículo Como Espaço Multicultural E Etnicamente Construído Na Diversidade Brasileira**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 28, 2023.

DA CRUZ PEREIRA, Lidiana; DA SILVA BARROSO, Lourismar. **Currículo E A Presença Da Diversidade Cultural: Perspectiva Para A Educação De Escolas Do Campo Com Mediação Tecnológica Em Rondônia (Brasil)**. 2020.

DA SILVA LIMA, Anivia; OLIVEIRA, Igor. **A Prática Escolar E O Desafio Do Ensino Multicultural Na Amazônia**. Communitas, v. 5, n. 12, p. 224-238, 2021.

DA SILVA, Márcia Lucia Costa et al. **Currículo Multicultural: Desafios E Perspectivas Para A Sua Construção E Efetivação**. Revista Sistemática v. 4 n. 1 outubro/dezembro 2020, p. 11, 2020.

DE OLIVEIRA, Maria Betânia da Rocha. **A Importância Da Literatura Indígena Na Sala De Aula**. REVISTA DELOS, v. 17, n. 60, p. e2460-e2460, 2024.

DE SOUZA VILAFORTE, Rejane Alves. **A Lei 10.639/2003 Os Desafios Do Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira Na Educação Básica**. UÁQUIRI-Revista do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre, v. 6, n. 1, 2024.

DOS SANTOS, Allyson Francisco et al. **Entre Saberes E Pertencimentos: O Papel Do Currículo Escolar Na Construção De Identidades**. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 10, p. e8917-e8917, 2024.

DOS SANTOS, Jairo Salviano; DOS SANTOS, Patrícia Irene. **Multiculturalismo E Currículo Escolar: Diferenças Culturais E Práticas Pedagógicas.** Revista FAFIRE, v. 15, n. 2, p. 51-64, 2022.

GAUDÊNCIO, Jéssica da Silva. **Interculturalidade No Ensino De Ciências: Uma Revisão Sistemática De Literatura.** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, v. 31, n. 67, p. 325-340, 2022.

GUAJAJARA, Edilson Ribeiro; DE JESUS PEREIRA, Josenildo. **A Educação Indígena Na Perspectiva Do Currículo Intercultural Bilíngue.** Multidebates, v. 7, n. 2, p. 316-327, 2023.

PEREIRA, Carlos Luis et al. **Capoeira Escolar E A Lei 10.639/2003: Saberes Socioculturais Africanos E Afrodiaspóricos No Ensino Na Educação Básica.** Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, v. 1, n. 19, 2024.

REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda. **Abordagens Da Diferença Cultural Na Pesquisa Em Educação Em Ciências.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, p. e51099-29, 2024.

SANTOS, Ronaldo Augusto De Souza et al. **Cabelo E Empoderamento: Uma Proposta Didático-Pedagógica Para A Descolonização Das Ciências Da Natureza No Ensino Na Educação Básica.** Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, v. 1, n. 19, 2024.

O ENSINO DA LEITURA DE MAPAS E DESCOBERTA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



TEACHING MAP READING AND THE DISCOVERY OF GEOGRAPHICAL SPACE IN THE EARLY GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

MARCIA CECCACCI SALLES

Graduação na faculdade UNIFAI Centro Universitário Assunção Pedagogia com Licenciatura Plena, (2012); Especialista em Psicopedagogia (2015) Centro Universitário Assunção; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI JD Maria Luiza. Atualmente designada para coordenação na EMEI JD Maria Luiza.

RESUMO

Este artigo estudou a alfabetização cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da análise de como a criança consegue se localizar utilizando o próprio corpo como referencial. Os conhecimentos cartográficos auxiliam a criança na liberação do egocentrismo e a identificar a posição dos objetos a partir de relações estabelecidas entre eles. Analisou-se ainda a cartografia enquanto conteúdo essencial para a compreensão das relações entre espaço e tempo e de como isso o auxilia a atender às necessidades de seu cotidiano e a interagir com o ambiente em que vive. Para a criança tornar-se um leitor proficiente de mapas, a aprendizagem deve ser feita a partir da representação de espaços vividos e próximos, para depois ampliar-se para símbolos e representações mais complexas. Alunos que são incentivados desde pequenos a desenhar, desenvolvem mais facilmente as noções de referência e orientação espacial, requisitos fundamentais para o entendimento de mapas. Foi abordado o papel do professor para estabelecer aproximações entre os mapas propriamente ditos e os desenhos que as crianças fazem trabalho fundamental para que esse processo aconteça, pois do desenho ao mapa existe uma infinidade de possibilidades de o professor fazer essa mediação. Foram utilizados como referências bibliográficas os pressupostos da teoria piagetiana e autores como: Almeida e Passini (2008), Simielli (2007), entre outros. Pretendeu-se refletir como inserir os mapas no universo cultural dos alunos como esses são feitos, sua representação do espaço e no mundo globalizado.

Palavras-chave: Alfabetização Cartográfica; Criança; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article studies cartographic literacy in the early years of elementary school, based on an analysis of how children can locate themselves using their own bodies as a reference point. Cartographic knowledge helps children to free themselves from egocentrism and to identify the position of objects based on the relationships established between them. Cartography was also analyzed as essential content for understanding the relationship between space and time and how this helps them to meet the needs of their daily lives and interact with the environment in which they live. In order for children to become proficient map readers, learning must start with the representation of lived and nearby spaces, and then move on to more complex symbols and representations. Students who are encouraged to draw from a young age develop notions of reference and spatial orientation more easily, which are fundamental requirements for understanding maps. The role of the teacher in establishing approximations between the maps themselves and the drawings that the children make was discussed, as this process is fundamental, since from drawing to map there are an infinite number of possibilities for the teacher to mediate. The bibliographical references used were the assumptions of Piagetian theory and authors such as Almeida and Passini (2008), Simielli (2007), among others. The aim was to reflect on how to insert maps into the students' cultural universe, how they are made, their representation of space and the globalized world.

Keywords: Cartographic literacy; Children; Learning.

INTRODUÇÃO

Educar na expectativa de construir saberes não é somente dominar conteúdos, mas ter, também conceitos organizados e fundamentados com uma proposta adequada de atividades, buscando superar os obstáculos da aprendizagem.

Na fundamentação e na organização da prática pedagógica do professor para ensinar cartografia, ele deve conhecer as etapas da construção do espaço, e propor atividades que permitam o aluno aprender a fazer mapas. Só tendo a experiência e as informações da cartografia, que o aluno estabelece as relações espaciais, a partir do referencial de seu conhecimento, torna possível a leitura, a compreensão e a concepção do espaço geográfico transposto em um mapa.

A cartografia é um conteúdo essencial para a compreensão das relações entre espaço e tempo e permite ao aluno atender às necessidades de seu cotidiano e estudar o ambiente em que vive.

Justifica-se este artigo, portanto trabalhar com alfabetização cartográfica é de suma importância, pois tal atividade faz parte do processo de ensino–aprendizagem, que os alunos do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) devem vivenciar para tornarem-se aptos a elaborar e interpretar mapas, além disso, desenvolverem habilidades e capacidades na leitura do espaço geográfico.

O objetivo deste artigo é permitir que o aluno leia e interprete o espaço próximo ou distante através de símbolos que se relacionam entre si; como objetivos específicos: representar no papel informações que possam ajudá-lo a se localizar no espaço; compreender os diferentes espaços do mundo e suas dimensões.

Para que ensinar cartografia ao aluno dos primeiros anos do ensino fundamental?

Para este trabalho recorreu-se a contribuições de teóricos, como Piaget, Simielli, Le Sann, Paganelli, dentre outros, capazes de fornecer ao professor um modelo de alfabetização cartográfica que possa servir de instrumento pedagógico, indispensável à apreensão de conceitos geográficos, relativos à construção e representação do espaço, a partir da vivência do aluno.

A CARTOGRAFIA E A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

De acordo com Almeida (2001) espaço é um conceito muito abstrato para uma criança e é a partir da sua realidade, do seu espaço vivido, percebido e concreto que se deve começar o trabalho com ela. As atividades necessitam partir do espaço próximo, do que é familiar para após trabalhar com espaços mais distantes. Cabendo assim ao professor, a tarefa de promover essas atividades, ajudando o aluno no desenvolvimento das noções espaciais.

O mundo contemporâneo é marcado por profundas transformações, que ocorrem em ritmo acelerado, graças ao avanço das tecnologias e informações. Devido ao uso de diversas mídias (tv, impressos, computador, Internet etc.) as pessoas são informadas de tudo o que acontece no mundo com uma velocidade surpreendente.

Diariamente elas estão em contato com uma importante ferramenta que as auxilia na localização dos fatos, que é a Cartografia, ou seja, a leitura e compreensão dos mapas, que está no cotidiano quando da localização de um simples objeto, deixado em algum lugar, utilizando um mapa mental, até a localização de acontecimentos em escala global, utilizando para isso um planisfério ou globo terrestre. De acordo com Pissinati (2007)

Considerando que a escola tem a responsabilidade de contribuir com a formação de cidadãos críticos, faz parte de essa tarefa levar os estudantes a analisarem o ambiente em que vivem, a refletirem sobre ele e a compreenderem como funciona a representação dos fatos e fenômenos que ele contém. (PISSINATI, p.110-111).

Sendo a escola o espaço em que o indivíduo é alfabetizado e aprende os cálculos aritméticos, é, portanto, nesse espaço que se devem oferecer o ensino da Cartografia, para que assim possamos formar indivíduos que tenham pleno domínio do espaço em que vivem e dessa forma, poder agir transformando-o de forma crítica e consciente.

A cartografia é uma ciência que contém conceitos, símbolos e significados, que descreve lugares, pontos, referências e faz com que o aluno elabore ou intérprete mapas ou trajetos, promovendo a sua interação social.

De acordo com Almeida/Passini (2008 p15) “Ler mapas, portanto, significa dominar esse sistema semiótico, essa linguagem cartográfica. E preparar o aluno para essa leitura, deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos”.

Portanto, a escola deve ser o espaço onde o aluno passa a conhecer a linguagem cartográfica e a utilizá-la no seu dia a dia, dessa forma cumprirá sua função social, que é a de formar cidadãos críticos,

com capacidade de analisar sua realidade e com poder de transformação. Desse modo, a Alfabetização Cartográfica aparece como elemento capaz de instrumentalizar os alunos para fazer essa leitura de mundo.

Existem conhecimentos básicos da cartografia, que podem ser resumidos em quatro grandes pontos: 1º) o mapa é formado por três grandes elementos principais, referenciais de localização, proporção de redução, projeção no plano e linguagem usada, quer seja por cores, símbolos, traços, fios etc., que representam os elementos da superfície terrestre.

Tendo como referência estes elementos do mapa o professor deve inserir atividades que estejam no contexto dos seus alunos e da escola, relacionadas com uma série de outros interesses, mas que levem os alunos a entenderem esses quatro elementos básicos da cartografia, através dos mapeamentos, quer sejam feitos pelos próprios alunos, ou mapas prontos encontrados em inúmeros lugares, desde os atlas, os livros didáticos e até na internet.

De acordo com Pissinatti/Archela (2008): “A alfabetização cartográfica é o processo de ensino-aprendizagem por onde o estudante será inserido no estudo formal do mapa”. O desenvolvimento dessa capacidade permitirá que o aluno seja capaz de interpretar os dados geográficos e não apenas como ilustração ou para localizar fatos geográficos, como nos diz Passini (1990).

Assim os conceitos a serem trabalhados permitirão o desenvolvimento de noções de: - visão oblíqua e visão vertical; - imagem tridimensional, imagem bidimensional; - alfabeto cartográfico: ponto, linha e área; - construção da noção de legenda; - proporção e escala; - lateralidade/referências, orientação. Segundo Simielli (2007):

COMO ENSINAR CARTOGRAFIA AO ALUNO DAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Este estudo deverá partir do espaço concreto do aluno (corpo, sala, casa, bairro) até atingir escalas maiores, como o município, estado, país etc. Ressaltando que não se trata de trabalhar o espaço de forma concêntrica, isolada, mas deixando claro que existe uma interrelação entre os elementos estudados.

No entanto salientamos que essa disposição não implica uma abordagem concêntrica das esferas espaciais. O professor deve estar consciente de que o espaço próximo para ser analisado precisa ser abordado em relação com outras instâncias, especialmente distantes. Nesse processo a realidade é o ponto de partida e de chegada. De sua observação o aluno deve extrair elementos sobre os quais deve refletir e a partir disso ser levado à construção de conceitos. (ALMEIDA/PASSINI, 2008 p12-13).

Cartografia é o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artes que constrói mapas, carta, plantas e outras formas de representação, através de observações diretas, investigações de documentos e levantamento de dados.

A cartografia é considerada uma ciência, pela representação precisa e utilização dos seus produtos como documentos sobre o espaço representado; uma técnica, por combinar metodologias e

ferramentas para elaboração das representações e; uma arte por utilizar diferentes formas de desenho e manifestações gráficas.

A representação cartográfica é utilizada no cotidiano, através de guias turísticos, material de divulgação de empreendimentos imobiliários, ilustração de locais de notícias em mídia impressa, ou seja, os mapas estão abrangendo um grande público.

No uso científico o mapa é um instrumento de síntese, que algumas ciências (não só a Geografia) utilizam para a compreensão espacial do fenômeno. Embora pareçam atuações distintas o mapa como uso cotidiano e como uso científico tem o objetivo semelhante de conhecer, controlar e dominar o espaço representado. A construção de um mapa envolve características técnicas, conhecimento sobre a área, e fundamentalmente, decisão.

A educação para leitura de mapas deve ser entendida como o processo de aquisição, pelos alunos, de uma série de conhecimentos e habilidades, para que consiga efetuar a leitura do espaço, representá-lo e desta forma construir os conceitos das relações espaciais. Geralmente, é oferecido às crianças mapas projetivos e euclidianos, sem que elas tenham passado por uma educação cartográfica. Assim, os alunos utilizam os mapas apenas como ilustração, ou para localizar fatos geográficos.

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

A alfabetização cartográfica se integra ao processo ensino-aprendizagem, da qual as crianças das primeiras séries iniciais precisam aprender para se tornarem capazes de decodificar e fazer os mapas. Para fazer mapas é preciso que o aluno reflita o espaço. O mapa representa este espaço, contém símbolos, legendas e escalas para que o aluno aumente seu entendimento, sabendo decifrá-lo e utilizá-lo.

A criança na idade do pensamento concreto necessita agir para conseguir construir conceitos e edificar os conhecimentos; sendo, então, a fase mais propícia para que o professor proponha ao aluno elaborar mapas e, conseqüentemente, a sua familiarização com os termos e símbolos, ampliando sua biblioteca pessoal; potencialmente, tornar-se-á um leitor de mapas. (PIAGET, 1974).

A função simbólica segundo Piaget (1974) aparece aos dois anos de idade mais ou menos, quando nasce a linguagem. O interesse da criança na alfabetização cartográfica é o de compreender o que representa o símbolo, ou seja, incentiva a criança a se expressar e descobrir os símbolos indicados, que mostram ideias ou elementos na sua compreensão.

Esta fase é muito importante para a formação integral da criança, que tornará uma pessoa com noção geográfica, que a ajudará a se localizar, ou até entender roteiros turísticos. O objetivo de ensinar cartografia é dar ao aluno a ciência do espaço e por consequência desenvolver o cognitivo do aluno.

O ensino escolar deve focar para que o aluno compreenda o espaço da terra, sempre a partir da sua realidade, objetivando que, no final das séries iniciais do Ensino Fundamental, seja capacitado a observar, conhecer, analisar, explicar e representar os lugares.

Quando o aluno desenvolve a capacidade de analisar, aprende a lidar com o abstrato, ter noção do espaço, e representá-lo na figura de mapa, carta, maquete, croqui etc. Esse processo de ensinar a cartografia permite que às crianças compreendam o espaço terrestre e a sua ocupação.

De acordo com Almeida e Passini (2010),

O trabalho da escola sobre espaço e sua representação inicia com três pontos básicos: 1. A construção da noção de espaço pela criança por meio de um processo psicossocial, que elabora conceitos espaciais através de sua ação e interação em seu meio, durante seu desenvolvimento psicobiopsocial. 2. A importância do aprendizado espacial no contexto sociocultural da sociedade moderna, como instrumento necessário à vida das pessoas, pois esta exige certo domínio de conceitos e de referências espaciais para deslocamento e ambientação; e, mais do que isso, para que as pessoas tenham uma visão consciente e crítica de seu espaço social. 3. O preparo para esse domínio espacial é, em grande parte, desenvolvido na escola, assim como o domínio da língua escrita, do raciocínio matemático e do pensamento científico, além do desenvolvimento das habilidades artísticas e da educação corporal. (p.10).

A escola precisa dar estímulo para o aluno se adequar a linguagem cartográfica empregando a experiência e o comando da representação espacial, para que construa seu conhecimento geográfico, saindo do concreto para o abstrato, sempre ressaltando e obedecendo as fases do desenvolvimento cognitivo.

O conhecer geográfico abrange demais a abstração, uma das causas que impede o entendimento do aluno. Precisa dar prioridade à aprendizagem espacial no sentido de saber, como a sociedade se constrói em seu espaço.

Ensinar a cartografia para os alunos dessa idade deve começar do lugar da escola para então, gradualmente, ir se estendendo para espaços maiores, proporcionando elementos para os alunos desenvolverem suas capacidades e conhecimentos indispensáveis para entender e analisar de modo geral o espaço e seu dinamismo, como produto social.

Nas primeiras séries são feitas perguntas referentes ao “quanto” e “como” a natureza está no dia a dia; estas questões que dão a oportunidade ao aluno de pensar sobre a sua atuação no seu grupo social e no espaço geográfico que está começando de uma simples descrição do caminho que faz da casa até a escola, ou pode ser um trajeto de viagem, de uma planta da sua sala de aula, ou construir uma maquete da sua casa etc.

O professor deve levar em conta quaisquer apresentações do aluno, por escrito ou mesmo oralmente; estudar o espaço concreto, que o aluno tem contato de sua casa, seu bairro, sua sala de aula, sua escola e, depois ir para espaços maiores, sua cidade, seu estado, seu país e o seu planeta.

É necessário desenvolver no aluno suas capacidades e competências para que ele leia e se comunique, ou na escrita ou oralmente, e entenda a importância que se deve dar ao espaço que ocupado. O objetivo é que ao final do Ciclo I, o aluno se desenvolva para ter à visão oblíqua e vertical, à representação bi e tridimensional, aos elementos da matemática, como ponto, linha, proporção, escala, saber ler e fazer legendas, dominar a lateralidade, às referências e ao significado da orientação gráfica. O lance está em distinguir o e ver por outros ângulos, de cima, de lado, de frente.

A alfabetização cartográfica admite recuperar das impressões de que já viveu, mas não tinha percebido como, o desenho da sala de aula, olhada de cima. É esta relação com as informações da

cartografia, que estabelece os espaços a partir da referência de seu conhecimento, que possibilita a leitura, o entendimento e a compreensão do espaço geográfico em um mapa.

Para isso, é preciso focalizar três aspectos, de acordo com Almeida e Passini (2010, p.22): “a função simbólica, o conhecimento da utilização do símbolo e o espaço a ser representado”.

O estudo da alfabetização cartográfica demonstra que o conhecimento geográfico está integrado no dia a dia do aluno e, com certeza o acompanhará por toda sua vida, pois faz a diferença de um saber peculiar aplicado e que valida o espaço que ocupa. Assim pode-se afirmar que a alfabetização cartográfica está incorporada ao exercício da cidadania. Utilizá-la faz parte de sua autonomia, do seu bem-estar conhecendo e reconhecendo o espaço geográfico.

Para entender a linguagem do mapa, o aluno precisa aprender definições, lateralidade e direção, muito útil para perceber a posição do espaço representado. Outra coisa é aprender os sinais gráficos usados e os seus significados. A linguagem cartográfica é formada, por múltiplos símbolos, que fazem a relação entre eles. Um exemplo 1cm - 1000 km, no canto de um mapa. Se não souber do que se trata a escala que reduz o espaço que ele representa, não vai entendê-lo. As mesmas coisas com os desenhos que estão na legenda o que significam as cores e as formas que estão no mapa.

Trabalhando com imagens aéreas e de satélite, a professora ajuda o aluno a ter uma visão espacial. Sites como o Google Maps e programas como o Google Earth visualiza-se mapas e fotos podendo analisar e comparar com outros tipos de representação, como croquis feitos pelos alunos.

Sites como o Google Maps e programas como o Google Earth demonstram a maneira como as fotos aéreas são feitas: pela superposição de um mapa a uma imagem de satélite. Assim os alunos percebem a perspectiva usada para representar o espaço e o que diferencia da imagem aérea.

Com os mapas virtuais o aluno pode dirigir o mouse para onde quiser, para cima e para baixo, direita, esquerda, mexer com a rota, mudar a escala, o lugar, a perspectiva e os símbolos para compreendê-lo.

AS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO

Desenhos e as maquetes complementam a análise de fotografias. Para que o aluno entenda as diversas representações do espaço e entendê-las como produzir um mapa, precisam ter contato com todas elas.

Quando produzem maquetes, ele aprende conceitos de proporcionalidade, projeção, escala gráfica e numérica, e todos os procedimentos que podem ser usados para se recriar um cenário. Elas mostram toda a área e a proporção entre os elementos que representa.

Uma atividade inicial pode ser também fazer desenhos para representar a sala de aula ou o caminho da criança até a escola. Essas reproduções dão subsídios que contribui muito ao trabalho do professor. Este pode perceber conceitos que as crianças conhecem e as formas que elas têm de localizar e fazer a descrição do espaço. Esses desenhos interpretam a realidade, assim como o mapa também é um recorte da realidade.

Os alunos que fazem esses desenhos aumentam sua capacidade de referência e de orientação do espaço, essenciais para entender os mapas. Eles também podem inventar símbolos para fazer a representação em um mapa, colocando o que enxergam do mundo real. Um exemplo: para indicar áreas verdes, ou um lago, podem mostrá-lo por diversos símbolos. Devagar fazendo estas atividades, estudam essa linguagem e incorporam a "gramática" indispensável para entender confeccionar mapas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacou-se neste artigo a importância da linguagem cartográfica para o desenvolvimento cidadão, reforçando que esse conhecimento é fundamental para a vida cotidiana, desde a simples orientação até a análise mais complexa de espaços. Discutiu-se a relevância de iniciar o ensino das noções cartográficas desde os primeiros anos escolares, conforme o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia, pois a construção desse conhecimento gradualmente melhora o desempenho dos alunos ao longo do ensino básico.

O domínio das noções espaciais e cartográficas é não só essencial para o entendimento de conteúdos geográficos, mas também contribui para que o aluno compreenda melhor o espaço em que vive, aplicando esses conceitos em diversas situações da vida.

Um ponto enfatizado é o papel do professor na mediação desse aprendizado, utilizando os conhecimentos prévios dos alunos e introduzindo gradativamente informações mais complexas, como mencionado no PCN. Contudo, a análise revela que o ensino cartográfico nas escolas ainda está longe de atingir sua real importância, o que pode ser atribuído, em grande parte, à formação inadequada dos professores nessa área. Isso resulta em uma carência de habilidades teóricas e práticas que limitam o desenvolvimento das capacidades de leitura e interpretação das representações cartográficas por parte dos alunos.

Essa deficiência no ensino cartográfico tem consequências diretas quando os alunos chegam ao Ensino Fundamental, muitas vezes sem uma compreensão adequada do espaço. Essa lacuna se deve, em parte, à pouca ênfase dada ao tema nas séries iniciais e à formação contínua limitada dos professores, que muitas vezes se veem presos a métodos tradicionais de ensino ou a uma abordagem superficial do tema, sem inovar nas metodologias. A falta de materiais didáticos adequados e atualizados agrava o problema, levando os professores a dependerem excessivamente dos livros didáticos.

A conclusão aponta para a necessidade urgente de cursos de aperfeiçoamento para os professores, que não só atualizem as práticas de ensino, mas também promovam o abandono de abordagens tradicionais ineficazes. Dessa forma, seria possível fortalecer o ensino da cartografia, promovendo um maior contato dos alunos com diferentes formas de representação espacial, capacitando-os a interpretar e compreender o espaço de maneira mais completa e significativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela D. de. **Do desenho ao mapa – iniciação cartográfica na escola**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- ALMEIDA, Rosângela D. de. PASSINI, Elza Y. **O Espaço Geográfico – Ensino e Representação**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- ALBUQUERQUE, Paulo C. G. **Ensinando Cartografia**. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE. São José dos Campos: INPE, 2002.
- ALMEIDA, Rosângela D.; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 16ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul B.; RIBEIRO, Wagner C. **Construindo a Geografia: uma janela para o mundo**. 2ª ed. Vol. I e II. São Paulo: Moderna, 2005.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTORINA, J.A. **O debate Piaget-Vygotsky, a busca de um critério para sua avaliação**. In: CASTORINA, J.A. et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. **Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. p. 45-57.
- _____. **Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate**. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000
- CASTROGIOVANNI, A. C. & COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 126P.
- _____. Revisitando a alfabetização para trabalhar a geografia no ensino fundamental. In: SHÄFFER, N. O (org.). **Ensinar e aprender Geografia**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.
- _____. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000
- JOLY, F. **A Cartografia**. São Paulo, ed. Papirus, Campinas, 1990
- LACOSTE, Yves. **A geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra**. Trad. Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- MARTINELLI, Marcelo. **Mapas da geografia e cartografia temática**. 5ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. MARTINELLI, Marcelo;
- _____. **Gráficos e Mapas: construa-os você mesmo**. Moderna: São Paulo, 1998. 120p.
- MORAES, Antonio C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 19ª ed. São Paulo: Annablume Editora, 2003.

- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de História, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- PENTEADO, Heloísa D. **Metodologia do ensino de história e geografia**. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2010.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Claudia Schilling. 2ª ed. Porto Alegre. Artmed Editora. 2001.
- PIAGET, Jean. **Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação no espaço da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.
- ROMANO, Sônia M. M. **Alfabetização cartográfica: a construção do conceito de visão vertical e a formação de professores**. In: CASTELLAR, Sônia (org.). Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.
- ROSSETE, Adeline; MENEZES, Paulo Márcio Leal (orientador). **Sugestões Metodológicas para o Ensino de Cartografia**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2002. RUSS, Jacqueline. Dicionário de Filosofia. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1994. SÃO PAULO
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma cartografia simbólica das representações sociais: o caso do Direito**. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 24. (p 139- 172),1998.
- SCORTEGAGNA, G. M. & BRANDT, C. F. **O professor e seu papel na construção do espaço pela criança**
- SILVA, Luciana Gonçalves. **Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referenciais e localização espacial**. In: CASTELLAR, Sônia (org.). Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.
- . VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1988.

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM LIGADOS AO TDAH



LEARNING DISORDERS AND LEARNING DIFFICULTIES LINKED TO ADHD

MARCOS ANTONIO DA ROCHA CRUZ

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade de São Paulo (2015); Professor de Educação Infantil e Fundamental I – no CEI Samir Rachid Saliba e na EMEF Artur Azevedo.

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neuropsiquiátrica que compromete a atenção, a impulsividade e os níveis de atividade, prejudicando o desempenho escolar. Ele não é um transtorno de aprendizagem, embora frequentemente coexistam com ele transtornos, como a dislexia, a disgrafia e a discalculia, que estão relacionadas a habilidades específicas da leitura, da escrita e da matemática. As dificuldades de aprendizagem podem ser transitórias, ao passo que os distúrbios são permanentes e de origem neurológica. Para atender a esses alunos, recomendam-se abordagens pedagógicas concretas, como ensino multissensorial, fragmentação de tarefas e reforços positivos, além do suporte terapêutico (terapia cognitivo-comportamental) e, quando se fizer necessário, tratamento medicamentoso. Em complemento, a participação da família se faz necessária, pois é capaz de contribuir para a rotina, o suporte emocional e a autorregulação da criança. O tratamento individualizado e multidisciplinar deverá ser um trabalho colaborativo que envolva educadores, psicopedagogos, terapeutas e/ou psicólogos que promovam uma aprendizagem inclusiva e maximizem o potencial acadêmico.

Palavras-chave: TDAH; Distúrbios De Aprendizagem; Multissensorial; Neurodesenvolvimental;

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neuropsychiatric condition that compromises attention, impulsivity and activity levels, impairing school performance. It is not a learning disorder, although it often coexists with disorders such as dyslexia, dysgraphia and discalculia, which are related

to specific reading, writing and math skills. Learning difficulties can be transitory, while disorders are permanent and neurological in origin. To help these students, concrete pedagogical approaches are recommended, such as multisensory teaching, task fragmentation and positive reinforcement, as well as therapeutic support (cognitive-behavioral therapy) and, when necessary, drug treatment. In addition, family participation is necessary, as they can contribute to the child's routine, emotional support and self-regulation. Individualized and multidisciplinary treatment should be a collaborative effort involving educators, psychopedagogues, therapists and/or psychologists to promote inclusive learning and maximize academic potential.

Keywords: ADHD; Learning Disorders; Multisensory; Neurodevelopmental;

INTRODUÇÃO

Estudantes com TDAH frequentemente enfrentam as mesmas dificuldades que aqueles com distúrbios de aprendizagem, que podem afetar negativamente seu desempenho escolar. Tal distinção deve ser feita: dificuldades de aprendizagem são temporárias e estão ligadas a fatores externos; por outro lado, os distúrbios de aprendizagem são permanentes e de natureza neurológica. No caso do TDAH, as estratégias pedagógicas adaptadas, tais como o ensino multissensorial, a fragmentação das tarefas e o reforço positivo, devem ser utilizadas, uma vez que são importantes para chamar a atenção e melhorar a aprendizagem. O suporte familiar e intervenções terapêuticas, como a terapia cognitivo comportamental e, eventualmente, o tratamento medicamentoso, são relevantes para ajudar nos comportamentos de autorregulação e para favorecer o desenvolvimento do potencial acadêmico e social destes alunos. Esta abordagem será mais pertinente para garantir um ambiente de aprendizagem inclusiva, garantindo um desenvolvimento adequado.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neuropsiquiátrica que compromete a capacidade de atenção, controle do impulso e estados de atividade de crianças e adolescentes.

Distúrbios de aprendizagem são condições neurológicas permanentes, que afetam áreas específicas da aprendizagem da criança, como leitura (dislexia), escrita (disgrafia) e matemática (discalculia). Estas dificuldades não são oriundas de um déficit de inteligência, mas de problemas no processamento cognitivo, que afetam a habilidade da criança de adquirir, armazenar e utilizar adequadamente as informações. E quando o TDAH está concomitante com estes distúrbios, o impacto sobre o desempenho escolar pode ser mais positivo, pois a criança tem que lidar com obstáculos múltiplos ao mesmo tempo.

Embora os distúrbios de aprendizagem sejam definitivos, as dificuldades relacionadas à aprendizagem, muitas vezes ligadas ao TDAH, são transitórias e resultam de fatores externos, tais como, um ambiente educativo ineficiente, a insuficiência de recursos e problemas relacionados às emoções. Entretanto, essas dificuldades transitórias, em contrapartida, intensificam os sintomas do TDAH porque a falta de organização, de atenção e de sistematização afetam a concentração e o processamento. Entender a diferença entre as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem é necessário para o educador, para o psicopedagogo e para os demais profissionais. As estratégias pedagógicas que são adequadas para os alunos portadores de TDAH e para aqueles com distúrbios de aprendizagem devem ser personalizadas e adaptadas para as necessidades individuais de cada aluno. Estrategicamente, o ensino multissensorial (métodos que utilizam os diferentes sentidos no aprendizado) e a fragmentação das tarefas em etapas menores são métodos eficazes para ajudar esses alunos a prestarem mais atenção e conseguem alcançar seu progresso nas áreas em que são mais desafiados. Além destes, o apoio emocional e o suporte comportamental por diversas terapias, dentre as quais, a terapia cognitivo-comportamental (TCC), é imprescindível para a autorregulação e gerenciamento. É possível quando se adota uma abordagem multidisciplinar e personalizada, reduzir os entraves que essas crianças e adolescentes apresentam ao aprendizado e fornecer-lhes as ferramentas necessárias para que eles desenvolvam seu potencial acadêmico e pessoal. A conscientização sobre as condições que estão associadas ao TDAH, a adaptação dos métodos de ensino e o envolvimento da família são os aspectos que são fundamentais para que esses alunos consigam superar as dificuldades e ter uma experiência positiva ao aprendizado.

DISTURBIOS DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM LIGADOS AO TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) pode ser considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, com suas dificuldades manifestando-se, em geral, sob a forma de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Embora o TDAH não seja considerado um distúrbio de aprendizagem, frequentemente, os indivíduos com este transtorno apresentam suas dificuldades refletidas em seu desempenho escolar e na aquisição de habilidades acadêmicas, tais como leitura, escrita e matemática, decorrentes de suas dificuldades com atenção e organização. Dentre eles, muitos também apresentam comorbidade com transtornos específicos de aprendizagem, o que poderá maximizar suas dificuldades. Aqui estão alguns deles.

1. DISLEXIA

- A dislexia é um transtorno de aprendizagem específico que afeta a leitura e pode causar nas crianças com TDAH dificuldades em reconhecer as palavras de maneira precisa e fluente e também

problemas de decodificação e de compreensão do texto. O TDAH pode piorar a dislexia, pois a atenção inconsistente pode dificultar a prática e o avanço na leitura.

2. DISGRAFIA

- A disgrafia se refere a dificuldades na escrita e envolve desde problemas com a caligrafia e a ortografia até a organização de ideias. No caso das crianças com TDAH, a disgrafia pode ser mais perceptível, pois a impulsividade e a falta de atenção dificultam a organização e o planejamento da escrita, levando-a a ser desorganizada.

3. DISCALCULIA

- A discalculia é um distúrbio de aprendizagem que afeta a capacidade de compreender e de realizar operações matemáticas. As pessoas com TDAH e discalculia podem ter dificuldade em manter o foco em problemas matemáticos e em seguir o raciocínio sequencial para resolver aritmética, agravando este aspecto de dois sintomas.

4. DISPRAXIA

- Embora menos frequente, a dispraxia, que afeta a cooperação motora e a planejamento de movimentos, também pode coexistir com o TDAH - isso afeta tarefas como escrita à mão e organização dos trabalhos gráficos, na medida em que as crianças com TDAH têm dispraxia dificuldade para seguir sequências de movimento e para manter a atenção na execução das tarefas motoras.

5. DIFICULDADE DE PROCESSAMENTO AUDITIVO E VISUAL

- As crianças com TDAH podem ter dificuldade de processamento auditivo e visual, na forma como as informações (recebidas pelos sentidos) são interpretadas. Esses problemas passam a prejudicar a capacidade de compreensão e de resposta a instruções, prejudicando o desempenho escolar e a aquisição de novos conhecimentos.

As dificuldades e distúrbios de aprendizagem associados ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são temas muito relevantes para o campo da educação e desenvolvimento infantil. O TDAH é um transtorno do desenvolvimento (neurodesenvolvimental) que é caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade e causa um impacto significativo no desempenho acadêmico e na adaptação social de crianças e adolescentes. Apesar de o TDAH não ser considerado um distúrbio de aprendizagem, ele frequentemente comorbidade com distúrbios específicos, como dislexia, discalculia e disgrafia, e pode intensificar dificuldades na aprendizagem e no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto os distúrbios de aprendizagem são condições neurológicas permanentes que afetam habilidades específicas - como ler, escrever e calcular -, as dificuldades de aprendizagem são, em grande parte, transitórias e podem ser atribuídas a fatores externos, como um ambiente escolar inadequado ou problemas emocionais.

Nos alunos com TDAH, essas dificuldades podem ser potencializadas pelas características do próprio transtorno, como dificuldades de organização, dificuldades em manter a atenção e a impulsividade, o que dificulta ainda mais a aprendizagem e a participação no ambiente escolar. Compreender a distinção entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem, em particular no caso do TDAH, é fundamental para a construção de estratégias pedagógicas práticas, além de possibilitar uma abordagem individualizada e respeitosa às necessidades de cada aluno. Esse entendimento pode ajudar educadores, pais e profissionais de saúde a oferecer apoio necessário para que essas crianças possam alcançar seu potencial acadêmico pleno e um desenvolvimento integral. Além de compreender a distinção entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem no caso do TDAH, é importante investigar as abordagens terapêuticas e pedagógicas que podem ajudar a atenuar os efeitos do TDAH sobre a aprendizagem.

Essas estratégias podem incluir adaptações no ambiente educacional, práticas diferenciadas de ensino e intervenções multidisciplinares que envolvem professores, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos. Para alunos com TDAH, a atenção dada ao planejamento das atividades e à estruturação das aulas pode fazer uma enorme diferença. Métodos como o ensino multissensorial (que usa estímulos visuais, auditivos e táteis), a quebra das tarefas em etapas menores, e o uso de reforços positivos constituem estratégias que auxiliam a captar e a manter a atenção dos estudantes. as adaptações curriculares e o uso de tecnologias assistivas como softwares educacionais podem e organizadores visuais, fornecem apoio adicional. O apoio familiar enquanto pilar fundamental. Os pais e responsáveis precisam estar informados sobre o impacto do TDAH e dos distúrbios de aprendizagem, o que inclui o reconhecimento dos sinais de alerta e as melhores estratégias de apoio na casa. Estruturas da rotina, suporte emocional e incentivo positivo são importantes para ajudar esses alunos a se sentirem mais seguros e confiantes. No âmbito clínico, muitas das crianças e adolescentes com TDAH beneficiam-se de terapias específicas, caso da terapia cognitivo-comportamental (TCC) que ajuda na regulação da atenção e do comportamento e no desenvolvimento das hipóteses de autorregulação. Em alguns casos, também pode ser indicado por um profissional de saúde tratamento medicamentoso, o que contribui para a melhoria da concentração e do controle da impulsividade.

A soma de todos esses esforços — pedagógico, familiar e clínico — é fundamental para promover uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e positiva para os alunos com TDAH e distúrbios de aprendizagem. Com esta abordagem integral, podemos ajudar também a aumentar a autoestima, a diminuir o estresse e ajudar essas crianças a desenvolverem o seu potencial acadêmico e social de forma saudável e equilibrado. Falando um pouco mais sobre a interação do TDAH com cada distúrbio podemos dizer que a dislexia e o TDAH são condições neurodesenvolvimentais distintas, mas frequentemente coexistem e podem intensificar as dificuldades de aprendizagem e o desempenho escolar.

A dislexia afeta especificamente a leitura e a decodificação de palavras, dificultando a fluência, a compreensão e o reconhecimento preciso das palavras. Já o TDAH afeta a atenção, o controle de impulsos e a organização, liderando os desafios em manter o foco nas tarefas, o que pode complicar o progresso de leitura e escrever

Se uma criança tem ambas as condições, os sintomas de cada uma delas podem se sobrepor. A desatenção do TDAH pode reduzir o tempo e o esforço gastos em leitura, fazendo com que as habilidades necessárias para superar a dislexia também se desenvolvam. Além disso, a impulsividade e a falta de atenção do TDAH podem ser um obstáculo para a prática constante de estratégias de leitura, e a dislexia são inerentemente baseadas no fato de que são necessárias muita prática e persistência para superá-la. Para atender alunos com TDAH e dislexia, recomenda-se o uso de métodos pedagógicos que combinem ensino multissensorial, quebra de tarefas e reforços positivos, possibilitando uma experiência Educacional Adaptativa, e afora as estratégias pedagógicas trazidas, outros aspectos devem ser levados em consideração ao se trabalhar com alunos com TDAH e dislexia, o primeiro aspecto corresponde a: estrutura e rotina - crianças com TDAH e dislexia estão mais bem servidas em uma rotina estruturada, que ajuda a evitar a desorganização e o desvio de atenção . Rotinas fixas para estudo e para o tempo de pausa ajudam o cérebro a processar de forma não sobrecarregada, recebendo os conteúdos de forma gradual.

O segundo aspecto refere-se ao uso de tecnologias assistivas, que são recursos, equipamentos, serviços e metodologias que visam melhorar a funcionalidade, a participação e a autonomia para pessoas com deficiência, incapacidade ou dificuldades de mobilidade. Para alunos com TDHA organizar mecanismos que favoreçam a sua rotina implicam em favorecer seu aprendizado, além disso, organizadores visuais como mapas mentais e diagramas ajudam a estabelecer cronograma e sequência de ideias e favorecem o foco do aluno e sua própria compreensão em relação a informações. Essas ajudas ajudam o aluno a produzir de forma mais independente e a trabalhar algumas barreiras impostas pelas dificuldades de aprendizagens. A disgrafia e o TDAH vão frequentemente juntos e quando se juntam pode haver um impacto bem maior em seu desempenho acadêmico, especialmente em atividades de escrita. A disgrafia, que é um transtorno de aprendizagem, refere-se apenas às habilidades de escrita ligadas à produção da escrita, incluindo habilidades de caligrafia, ortografia, organização das ideias, ponto final e estrutura de frases. Por outro lado, o TDAH é caracterizado por dificuldades em manter a atenção, o controle dos impulsos e a organização de ideias e ações, que podem aumentar as dificuldades enfrentadas pela pessoa com disgrafia.

Quando o aluno possui TDAH e disgrafia, as dificuldades adicionais incluem obstáculos como a impulsividade na escrita. A impulsividade do TDAH pode tornar a escrita ainda mais desorganizada, quando o aluno se precipita para finalizar as tarefas trazendo consigo a caligrafia irregular e os erros ortográficos. Também em termos de revisão e planejamento, o fato de não conseguir revisar mentalmente o que tornarão em escrever contribui para uma redação confusa e sem sequência. Quanto

à relação TDAH e disgrafia, observa-se também uma dificuldade de planejamento e sequenciamento. Por decorrência do TDAH, estes alunos frequentemente não conseguem planejar e sequenciar as ideias antes de produzi-las na forma escrita, provocando, muitas vezes, na produção escrita informações que se encontram desabrigadas, isto é, sem uma estrutura lógica ou que não apresentem relação entre si.

A falta de planejamento pode também fazer com que o aluno inicie sua escrita sem uma prévia revisão mental do que ele pretende comunicar, levando à repetição de ideias ou à omissão delas. Esta constelação de TDAH e disgrafia afeta não só o conteúdo desta produção escrita, mas igualmente a própria estrutura da tarefa de escrita (da tarefa escrita como um todo), tornando a leitura e a compreensão do texto por outrem ainda mais difíceis. A combinação de discalculia e TDAH pode representar grandes dificuldades para os alunos no aprendizado de matemática. A discalculia é um transtorno de aprendizagem que prejudica a habilidade de entender e executar operações matemáticas, resultando em dificuldades com conceitos numéricos, sequências e a resolução de problemas. Por outro lado, o TDAH impacta a capacidade de atenção, o controle dos impulsos e a organização, o que pode agravar as complicações já trazidas pela discalculia.

Quando uma criança experimenta ambas as condições, surgem desafios específicos. Primeiramente, há o problema relacionado à atenção e foco. A matemática exige uma atenção minuciosa a números, operações e sequências, algo que alunos com TDAH costumam encontrar difícil de sustentar. Isso pode resultar em erros, como pular etapas, não revisar o trabalho ou se perder em cálculos, além de prejudicar a retenção de conceitos matemáticos.

Outro aspecto relevante na intersecção entre discalculia e TDAH é a dificuldade em seguir sequências lógicas. Estudantes com discalculia frequentemente têm problemas para entender e recordar essas etapas sequenciais. A impulsividade e a desatenção relacionadas ao TDAH podem levar os alunos a evitar passos importantes ou a se confundir durante o processo. Essa combinação de dificuldades pode comprometer a capacidade de resolver problemas matemáticos mais complexos e de aplicar operações de maneira lógica e ordenada, impactando negativamente o aprendizado.

A dispraxia e o TDAH, quando se manifestam em conjunto, aumentam as dificuldades motoras, organizacionais e de planejamento em crianças e adolescentes. A dispraxia é um transtorno que afeta o desenvolvimento motor, o planejamento e a execução do movimento, dificultando as atividades de escrever, desenhar, cortar com tesoura e até mesmo organizar tarefas que envolvem sequência de passos. O TDAH afeta a capacidade de prestar atenção, de controlar impulsos e de organizar ações, o que pode exacerbar as dificuldades da dispraxia. Quando um aluno apresenta TDAH e dispraxia, os seguintes problemas costumam ocorrer: dificuldade de coordenação motora fina e grossa; a dispraxia retarda a progressão dos movimentos e, junto à impulsividade e falta de atenção do TDAH, pode dificultar tarefas motoras, como escrever, manipular objetos ou participar de atividades físicas; isto faz com que tarefas tais como desenhar ou participar de esportes se tornem desafiadoras, levando a

atrasos no desenvolvimento motor e à frustração; as dificuldades de processamento auditivo e visual e o TDAH podem exacerbar as dificuldades de aprendizagem, pois ambos afetam a forma como a criança percebe, interpreta e responde a informações sensoriais, o que afeta o desempenho acadêmico e a compreensão em geral; o problema de atenção e concentração no TDAH prejudica a capacidade para manter o foco e quando se juntam às dificuldades de processamento auditivo e visual eles se tornam exponencialmente mais graves. Por exemplo: crianças de processamento auditivo comprometido podem perder partes consideráveis de uma explicação verbal e o TDAH é um empecilho para conseguir concentrar-se em completar as lacunas de informação.

De modo análogo, dificuldades no processamento de figuras podem influenciar a leitura de informações gráficas (gráficos, esquemas), comprometendo o aprendizado em cursos como matemática e ciências: as conexões existentes entre TDAH e os distúrbios de aprendizagem se parecem (dislexia, disgrafia, discalculia, dispraxia e dificuldades de processamento auditivo e visual) revelam um conjunto de dificuldades para o desenvolvimento escolar e social dos alunos afetados. O TDAH tem sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade e o efeito que o TDAH proporciona a cada um desses distúrbios aumenta dificuldade, pois compromete o foco, a memória de trabalho e os controles de impulsividade, atitudes imprescindíveis para aprender e realizar tarefas. Conhecer essas inter-relações é fundamental para criar intervenções educacionais e terapêuticas específicas, oferecendo um ambiente de aprendizado que permita incluir e aceitar todos os educandos. Com estratégias correspondentes à necessidade de cada distúrbio e ao impacto do TDAH — por exemplo, a multissensorialidade do ensino, a fragmentação das tarefas, feedback imediato e intervenções interdisciplinares, é possível eliminar as barreiras e ajudar esses alunos a ultrapassarem as dificuldades, permitindo que eles cheguem ao seu potencial total de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função do contexto anteriormente abordado, é evidente que o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e os distúrbios de aprendizagem são condições que exigem uma abordagem cuidadosa, integrada e individualizada na escola. Mesmo não sendo o TDAH - por si só - um distúrbio de aprendizagem, ele é, geralmente, acompanhado de dificuldades em áreas específicas, tais como leitura, escrita e cálculo, condições essas que dificultam a aprendizagem e influenciam o desempenho acadêmico. Os educadores, psicopedagogos e outros profissionais envolvidos no processo educacional devem compreender as diferenças entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem e, assim, colocar em prática estratégias pedagógicas apropriadas como instruções estruturadas, adaptação curricular e recursos tecnológicos em auxílio a esses alunos. Além do apoio proveniente da família, o envolvimento de profissionais de saúde se torna imprescindível para favorecer um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, eficaz e estimulante.

Com uma abordagem multidisciplinar e um plano de intervenção bem orientado, é possível auxiliar crianças e adolescentes com TDAH e distúrbios de aprendizagem a superarem suas dificuldades e atingirem seu pleno potencial, contribuindo para sua autoestima e sucesso escolar. No final das contas, assegurar que estes alunos recebam apoio é responsabilidade da escola, da família e dos profissionais de saúde que buscam um desenvolvimento mais equilibrado. Em vista do impacto do TDAH e dos distúrbios de aprendizagem sobre o desempenho escolar e social de crianças e adolescentes, é evidente que esses distúrbios exigem uma abordagem pedagógica cuidadosa, inclusiva e multidisciplinar. O TDAH não é, por si só, um distúrbio de aprendizagem, mas apresenta-se frequentemente com outras condições como dislexia, disgrafia, discalculia, dispraxia e dificuldades de processamento auditivo e visual. Esse cenário traz uma sobreposição de desafios que podem comprometer tanto as habilidades acadêmicas como o desenvolvimento emocional e social dos alunos, o que demanda a adoção de disciplinas personalizadas e estratégias adaptativas em favor de melhorar uma experiência de aprendizado mais acessível e motivante. Essas condições, cada uma com suas peculiaridades próprias, podem potencialmente ser agravadas pela desatenção, impulsividade e desorganização típicas do TDAH, acentuando as dificuldades de leitura, escrita, cálculo e habilidades motoras, assim como de processamento de estímulos auditivos ou visuais. Para oferecer a esses alunos o máximo de oportunidades de desenvolvimento, faz-se necessário promover um modelo educativo que não fique restrito às adaptações de ensino convencionais, mas que abarque estratégias específicas e um suporte emocional contínuo.

O uso de métodos de ensino multissensorial, que envolvem estímulos auditivos, visuais e táteis, ajuda a manter a atenção dos alunos e a tornar o aprendizado mais acessível e atraente. A fragmentação de atividades em partes menores e o feedback imediato tornam possível avançar no ritmo da capacidade da criança, evitando a sobrecarga cognitiva, que é o foco da aprendizagem e, portanto, fundamental para evitar a frustração e aumentar a autonomia. Um ambiente educacional estruturado e previsível também se revela essencial para diminuir a ansiedade e proporcionar uma maior organização. A questão é que o suporte necessário para esses alunos não se limita às suas salas de aula. A participação da família é uma das pedras angulares do desenvolvimento das crianças e adolescentes. Os pais e os responsáveis legais deverão estar bem-informados sobre as dificuldades e as necessidades específicas do TDAH e dos distúrbios de aprendizagem, bem como sobre as melhores maneiras de apoio dentro de casa. A construção de uma rotina estruturada, apoiada pelo suporte emocional e pelo reforço positivo, contribui para a segurança e a autosssegurança dos alunos, ajudando-os na adaptação às exigências escolares.

No ambiente clínico, recomendações precisas como as oferecidas nos Protocolos de TCC (terapia cognitivo comportamental) são habitualmente postas em prática para guiar estudantes com TDAH no desenvolvimento de estratégias de autorregulação e na atuação sobre a impulsividade e/ou a dificuldade de atenção. Em alguns casos, a terapia medicamentosa poderá ser necessária, sempre sob a supervisão de um profissional da saúde qualificado. A junção de disciplinas pedagógicas, apoio

familiar e tratamento clínico, quando aplicável, forma uma rede de suporte que leve em conta as necessidades dos estudantes com TDAH pondo-as, de fato, em prática. A consideração de todos estes pontos significa um representante da importância de uma abordagem colaborativa, interdisciplinar e global envolvendo educadores, familiares, profissionais da saúde e o próprio estudante. Este trabalho em conjunto é que poderá possibilitar que cada aluno com TDAH e seu distúrbio de aprendizagem consiga superar suas dificuldades, desenvolver competências fundamentais e alcançar o seu total potencial acadêmico e social. Desta forma, além de favorecer o sucesso educacional, este suporte total permite a formação de indivíduos mais seguros e mais bem equipados para lidar com as dificuldades da vida, do tipo acadêmico ou social.

REFERÊNCIAS

Organização Mundial da Saúde. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; 1993.

Guardiola A. Distúrbio de hiperatividade com déficit de atenção: um estudo de prevalência e fatores associados em escolares de 1ª Série de Porto Alegre [tese]. Porto Alegre: UFRGS; 1994.

Intervenções em Sala de Aula para Alunos com TDAH e Dificuldades de Aprendizagem. São Paulo: Editora Vozes, 2012

Bonadio, Rosana Aparecida Albuquerque **Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica** / Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio; Nerli Nonato Ribeiro Mori; Anna Maria Lunardi Padilha, prefácio. – Maringá : Eduem, 2013.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). 5ª edição. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013

DÖPFNER, Manfred; FRÖLICH, Jan; WOLFF METTERNICH, Tanja. **Como lidar com o TDAH.** São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016.

Graziano, PA, & Garcia, AM. **Intervenções para TDAH em crianças e adolescentes: um guia para educadores e profissionais.** Nova York, Artymed, 2023

Problematizações sobre distúrbios e dificuldades de aprendizagem na escola / Jaqueline Patricia de Albuquerque Videres. – João Pessoa: UFPB, 2017.

COMO IDENTIFICAR ATITUDES DE BULLYING E TRABALHAR PONDERAÇÕES SOBRE ESTA INTIMIDAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR



HOW TO IDENTIFY BULLYING ATTITUDES AND THINK ABOUT IT IN THE SCHOOL CONTEXT

MARIA MODESTA GONÇALVES LACERDA

Graduação em Biologia pela Faculdade UNASP (1997); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade FAATESP. (2018); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências/Biologia – na EE Jardim da Luz (SP); professor de Ensino Fundamental II – Ciências – na EMEF Levy de Azevedo Sodré – São Paulo –SP

RESUMO

A pesquisa investiga a problemática da violência nas instituições de ensino, popularmente conhecida como Bullying, um tema de grande relevância, especialmente diante dos desafios enfrentados pela educação contemporânea. O propósito foi identificar os fatores desencadeadores desse comportamento agressivo, analisando o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes desde o nascimento, considerando suas interações familiares e sociais, bem como descrevendo as características das vítimas e os impactos que essas experiências podem acarretar ao longo da vida. Também foram abordadas as iniciativas da secretaria de educação para orientar e fortalecer o trabalho dos educadores, incluindo professores e demais profissionais que compõem o ambiente escolar. Quanto à metodologia, foram realizadas pesquisas bibliográficas, consultas a artigos em bases de dados científicos como Scielo, Bireme e Lilacs, além da revisão de livros pertinentes ao tema. Com base nesse estudo, visamos contribuir para o esclarecimento da problemática em questão, na esperança de que ele possa servir como base para intervenções eficazes na resolução dos conflitos escolares.

Palavras-chaves: Instituições Educacionais; Bullying; Agressividade Psicológica.

ABSTRACT

The research investigates the problem of violence in educational institutions, popularly known as bullying, a topic of great relevance, especially given the challenges faced by contemporary education. The purpose was to identify the factors that trigger this aggressive behavior, analyzing the personality development of children and adolescents from birth, considering their family and social interactions, as well as describing the characteristics of the victims and the impacts that these experiences can have throughout life. The initiatives of the education department to guide and strengthen the work of educators, including teachers and other professionals who make up the school environment, were also covered. As for the methodology, we carried out bibliographical research, consulting articles in scientific databases such as Scielo, Bireme and Lilacs, as well as reviewing books on the subject. Based on this study, we aim to contribute to clarifying the problem in question, in the hope that it can serve as a basis for effective interventions in resolving school conflicts.

Keywords: Educational institutions; Bullying; Psychological aggression.

INTRODUÇÃO

O comportamento agressivo, conhecido como "BULLYING", é caracterizado por repetidas agressões verbais ou físicas que causam dor e angústia à vítima, é também uma questão que afeta indivíduos de várias faixas etárias, especialmente crianças e adolescentes, podendo acarretar sérios danos às vítimas. Devido à seriedade desse problema, há uma mobilização global de autoridades em diversos países, incluindo o Brasil, para desenvolver protocolos de intervenção para agressores, vítimas e profissionais envolvidos na situação. No Brasil, em 2018, foi aprovado um projeto de lei atribuindo às escolas a responsabilidade de prevenir e combater diversas formas de violência, incluindo o bullying, complementando a Lei de Combate ao Bullying de 2015.

Apesar de este estudo focar em medidas preventivas contra o bullying nas escolas, é importante destacar que comportamentos agressivos não se restringem apenas a ambientes escolares, como creches e colégios. O fenômeno pode ocorrer em praticamente qualquer contexto social, como universidades, locais de trabalho, instituições públicas e outros ambientes, ainda que de forma mais sutil ou tolerada.

No ambiente escolar contemporâneo, a questão do bullying transcende a mera interação entre indivíduos. É um fenômeno multifacetado que se manifesta não apenas através de ações diretas de intimidação, mas também por meio de dinâmicas sociais complexas que permeiam os corredores e salas de aula. A identificação precisa dessas atitudes requer uma sensibilidade aguçada para nuances comportamentais que podem inicialmente parecer sutis, mas que podem ter repercussões

significativas a longo prazo. Compreender o bullying não se resume simplesmente a reconhecer incidentes isolados; implica uma análise aprofundada das relações de poder, das motivações subjacentes e das dinâmicas grupais que muitas vezes perpetuam e legitimam comportamentos prejudiciais.

A intervenção eficaz contra o bullying requer um engajamento holístico que abranja não apenas o reagir a incidentes isolados, mas também a promoção de uma cultura escolar que valorize o respeito mútuo, a empatia e a responsabilidade coletiva. Isso implica não apenas políticas e procedimentos formais, mas também um compromisso genuíno com a educação emocional e social dos alunos, capacitando-os a reconhecer e enfrentar o bullying em todas as suas formas. Ao criar um ambiente onde o diálogo aberto e a valorização da diversidade são incentivados, as escolas não apenas mitigam conflitos imediatos, mas também moldam futuros cidadãos capazes de promover mudanças positivas em suas comunidades.

A natureza insidiosa do bullying muitas vezes se manifesta de maneiras que desafiam uma resposta direta e simplista. Comportamentos prejudiciais podem ser enraizados em dinâmicas de grupo, normas culturais ou questões individuais profundamente arraigadas. Portanto, identificar atitudes de bullying requer uma abordagem holística que combine a observação atenta com o entendimento das dinâmicas sociais e psicológicas em jogo. Isso envolve não apenas observar comportamentos visíveis, mas também estar atento a sinais emocionais e interações sutis que podem indicar um clima de hostilidade ou exclusão.

A complexidade do bullying no contexto escolar exige uma abordagem proativa que não se limite à reatividade diante de incidentes específicos, mas que antecipe e previna a emergência desses comportamentos. Isso implica o desenvolvimento e implementação de estratégias preventivas que fortaleçam a resiliência emocional dos alunos, promovam habilidades de comunicação saudáveis e incentivem relações positivas entre pares. Ao fomentar uma cultura de apoio mútuo e respeito mútuo, as escolas não apenas reduzem a incidência de bullying, mas também fortalecem o tecido social de suas comunidades educacionais.

A abordagem da identificação e intervenção contra o bullying deve considerar não apenas o impacto imediato das ações individuais, mas também suas ramificações a longo prazo no desenvolvimento emocional e social dos alunos. O bullying não é apenas um fenômeno isolado; está profundamente entrelaçado com questões de autoestima, pertencimento e desenvolvimento da identidade. Portanto, é crucial adotar uma abordagem empática e proativa que não apenas corrija comportamentos prejudiciais, mas também fortaleça a saúde emocional e o bem-estar geral dos envolvidos.

A eficácia das políticas de prevenção e intervenção contra o bullying reside na capacidade das escolas de cultivar um ambiente onde todos os alunos se sintam seguros, valorizados e respeitados. Isso requer não apenas a implementação de diretrizes claras e consistentes, mas também um compromisso contínuo com a educação dos alunos sobre questões de diversidade, inclusão e resolução de conflitos. Ao promover uma cultura de empatia e responsabilidade compartilhada, as

escolas podem não apenas reduzir a incidência de bullying, mas também promover um clima escolar onde todos os alunos possam alcançar seu potencial máximo.

A luta contra o bullying no contexto escolar não é apenas uma questão de conformidade com políticas e regulamentos, mas um compromisso com a criação de um ambiente que nutre o crescimento pessoal e acadêmico de todos os alunos. Isso requer uma colaboração contínua entre educadores, pais e alunos para criar uma comunidade escolar onde o respeito mútuo e a aceitação das diferenças sejam valores fundamentais. Ao enfrentar o bullying com uma abordagem integral e empática, as escolas não apenas protegem seus alunos contra danos emocionais e psicológicos, mas também cultivam cidadãos responsáveis e compassivos que contribuem positivamente para a sociedade em geral.

Ao explorar estratégias eficazes para detectar e intervir nas manifestações de bullying, é essencial considerar não apenas as ações individuais, mas também o contexto social e emocional no qual essas ações ocorrem. O ambiente escolar, por sua própria natureza diversa e dinâmica, pode ser tanto um campo fértil para o crescimento positivo quanto um terreno propenso a conflitos e exclusão. A sensibilidade cultural e a capacidade de interpretar sinais não verbais e emocionais são cruciais para identificar não apenas o bullying manifesto, mas também suas formas mais veladas, como exclusão social, ostracismo e manipulação psicológica.

IDENTIFICARND O ATITUDES DE BULLYING, COMO CRIAR INTERVENÇÕES PARA CONTÊ-LAS

Nesta pesquisa, buscamos identificar as características da vítima que a colocam em desvantagem na percepção do agressor, além de listar algumas possíveis motivações para o comportamento agressivo. É fundamental que os responsáveis pela educação identifiquem o tipo de agressor com que estão lidando, estejam fundamentados em conhecimento científico para compreender que muitos agem assim devido à falta de limites em sua educação familiar, enquanto outros carecem de um modelo educacional que promova a autorrealização aliada a atitudes socialmente produtivas. Alguns buscam poder e status por meio de ações egoístas e maldosas, reproduzindo padrões domésticos na sociedade. Também há aqueles que enfrentam dificuldades momentâneas, como divórcio dos pais, dificuldades financeiras ou problemas de saúde na família. A violência praticada por esses jovens é frequentemente circunstancial e não reflete um padrão estrutural de comportamento. Por fim, há uma minoria de agressores, porém a mais perigosa, que possui a transgressão como parte fundamental de suas personalidades, carecendo do sentimento de empatia essencial para comportamentos altruístas. Autores de destaque concordam que o bullying tem repercussões negativas no desenvolvimento, na saúde e no processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes (Crochik, 2016; Fernandes, Yunes e Finkler, 2020; Zequinão, Medeiros, Silva, Pereira e Cardoso, 2020).

Identificar atitudes de bullying e abordar essa questão no contexto escolar é fundamental para garantir um ambiente educativo saudável e seguro para todos os alunos. O bullying é um comportamento agressivo e intencional que ocorre de forma repetitiva e que visa causar sofrimento a outra pessoa. É importante destacar que o bullying não se limita a um único tipo de agressão, podendo manifestar-se de diversas formas, incluindo agressões físicas, verbais, sociais e até mesmo cibernéticas. Compreender essas múltiplas facetas é o primeiro passo para uma abordagem eficaz. É de suma importância que educadores e gestores escolares estejam atentos a sinais comportamentais e emocionais dos alunos, mudanças repentinas no comportamento, como a recusa em ir à escola, baixa autoestima, isolamento social e dificuldades de concentração, podem ser indícios de que a criança ou adolescente está sendo vítima de bullying. Observações regulares e uma comunicação aberta entre professores, pais e alunos são cruciais para detectar esses sinais precoces e intervir de forma adequada.

Além das mudanças comportamentais, é essencial realizar uma análise dos relacionamentos interpessoais dentro do ambiente escolar. O bullying muitas vezes ocorre em contextos em que há uma dinâmica de poder desigual. Situações em que um aluno tenta se impor sobre outro, seja através de atitudes dominadoras ou exclusão social, podem indicar comportamentos de bullying. Portanto, monitorar as interações entre os alunos e promover um ambiente de respeito e colaboração pode ajudar na identificação e prevenção desses comportamentos.

Outra estratégia importante para lidar com o bullying é a implementação de programas educacionais que abordem o tema de forma direta. Estes programas devem incluir a sensibilização dos alunos sobre os efeitos do bullying, a importância da empatia e a promoção de comportamentos positivos. Ao educar os alunos sobre o impacto das suas ações sobre os outros, é possível cultivar uma cultura escolar que desestimele comportamentos agressivos e promova a solidariedade.

O treinamento contínuo para professores e funcionários é igualmente crucial. É necessário que eles sejam capacitados para reconhecer sinais de bullying, entender suas consequências e aplicar estratégias de intervenção eficazes. Os educadores devem ser preparados para lidar com situações de bullying de maneira sensível e eficaz, garantindo que todas as partes envolvidas sejam ouvidas e que medidas apropriadas sejam tomadas.

Além das medidas preventivas e educacionais, a criação de um sistema de apoio para as vítimas de bullying é fundamental. Esse sistema deve incluir recursos como conselheiros escolares, psicólogos e programas de mediação que possam oferecer suporte emocional e resolver conflitos. Proporcionar um ambiente onde os alunos se sintam seguros para relatar casos de bullying sem medo de retaliação é essencial para a eficácia de qualquer estratégia de intervenção.

A participação ativa dos pais é outra peça-chave na luta contra o bullying. É importante que as escolas mantenham uma comunicação constante com as famílias, informando-as sobre os sinais de bullying e como agir se identificarem comportamentos preocupantes. Envolver os pais nas iniciativas escolares para prevenir e combater o bullying fortalece a rede de suporte ao aluno e aumenta a eficácia das intervenções.

Além disso, o ambiente escolar deve promover políticas claras e consistentes contra o bullying. Essas políticas devem ser amplamente divulgadas e compreendidas por toda a comunidade escolar, incluindo alunos, pais e funcionários. Ter diretrizes claras sobre como o bullying será abordado e quais são as consequências para os agressores ajuda a criar um ambiente de responsabilidade e respeito mútuo.

Finalmente, é importante que as escolas avaliem continuamente a eficácia de suas estratégias e intervenções contra o bullying. A revisão regular das políticas, programas e práticas, bem como a coleta de feedback dos alunos e funcionários, permite ajustes e melhorias constantes. Um compromisso contínuo com a prevenção e a intervenção é essencial para garantir um ambiente escolar onde todos os alunos possam aprender e crescer sem medo de intimidação.

Em suma, identificar e abordar o bullying no contexto escolar requer uma abordagem abrangente que inclua a observação atenta, a educação, o treinamento de pessoal, o suporte às vítimas e a participação dos pais. Criar um ambiente escolar positivo e seguro demanda esforço coletivo e comprometimento contínuo para promover o respeito e a empatia entre todos os membros da comunidade escolar.

Com o objetivo de ampliar a compreensão de educadores e alunos sobre o tema, apresentamos esta pesquisa como base para discussões e projetos voltados à convivência e ao respeito. Questionamos qual apoio a Secretaria de Educação oferece às escolas para que o corpo docente e os funcionários possam lidar equilibradamente com situações de agressão. É essencial que esses profissionais, especialmente os professores, agentes escolares, coordenadores e diretores, estejam preparados para lidar com tais situações, uma vez que muitas vezes são alvos de graves agressões durante o trabalho. Outra questão importante abordada na pesquisa é como a escola pode trabalhar com a comunidade e os alunos para prevenir e orientar sobre tais comportamentos.

Considerando a conscientização sobre a violência escolar como uma questão relevante, o objetivo é esclarecer o tema, utilizando conhecimento teórico associado à melhoria da qualidade das aulas e à convivência nas escolas. A metodologia utilizada incluiu revisão bibliográfica com base em pesquisas em livros e artigos encontrados no Scielo, Bireme e Lilacs, além de consulta a livros em bibliotecas. Este enfoque abrangente busca aprofundar o entendimento sobre a dinâmica do bullying em ambientes educacionais e fomentar estratégias eficazes para prevenção e intervenção.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA ÉTICA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A PREVALÊNCIA DO BULLYING NAS ESCOLAS

O bullying é um termo ainda pouco difundido entre o público em geral, é originário do inglês e ainda sem uma tradução oficial no Brasil, é usado para descrever comportamentos agressivos no ambiente escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. Estudos indicam que, embora as atitudes agressivas sejam mais comuns entre os meninos, as meninas também praticam o bullying, muitas vezes de forma mais sutil, por meio de intrigas, fofocas e exclusão de colegas.

As atitudes de violência podem ser físicas ou verbal, e ocorrem de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas. O fenômeno começou a ser estudado na Suécia, na década de 1970. No cenário brasileiro, foi, sobretudo, na década de 1990 quando passou a ser discutido, mas foi, a partir de 2005, que passou a ser objeto de discussão em artigos científicos (Lopes, 2005). Os estudos sobre o bullying escolar no Brasil são recentes, apesar de ser um fenômeno antigo e preocupante, sobretudo em função de seus efeitos nocivos (Lopes, 2005; Trevisol & Dresch, 2011), temos visto tragédias em escolas praticadas por jovens que em grande parte cometem suicídio após ato ou declaram terem passado por inúmeras situações de humilhação em sua vida; no Brasil além de outras tragédias, podemos elucidar o ataque feito por um adolescente de 13 anos em uma unidade escolar localizada na região da Vila Sônia na capital São Paulo em março de 2023, esse e outros acontecimentos tem chamado a atenção de governantes, especialistas no assunto, familiares e pesquisadores (Vieira, Mendes, & Guimarães, 2009). Ainda na perspectiva dos efeitos nocivos, o estudo de Bandeira e Hutz (2010) revelou que o bullying pode ter um impacto negativo na autoestima dos alunos.

Os atos de violência, sejam físicos ou não, podem ser classificados em várias categorias, como: verbal (insultos, ofensas, apelidos pejorativos), física e material (agressões físicas, roubo de pertences), psicológica e moral (humilhação, exclusão, difamação), sexual (assédio, abuso) e virtual ou cyberbullying (praticado por meio de ferramentas tecnológicas). Esses comportamentos são intencionais e repetitivos, visando intimidar, humilhar e amedrontar as vítimas.

É notável que o bullying tem impactos negativos no desenvolvimento, saúde e aprendizagem de crianças e adolescentes. As vítimas sofrem uma variedade de consequências, incluindo desinteresse pela escola, problemas psicossomáticos, transtornos mentais e comportamentais, além de agravamento de problemas preexistentes. Alunos e professores de psicologia da UFPB elaboraram uma cartilha sobre o tema e descrevem que a curto prazo, as vítimas apresentam uma série de emoções negativas (ex: medo, isolamento e raiva) e são prejudicadas na escola, onde não conseguem realizar suas atividades e focar nas aulas. Já a longo prazo, mostram-se predispostas a uma série de problemas afetivos quando adultos, sendo os mais observados a depressão, ansiedade, baixa autoestima e o suicídio. Os espectadores podem se tornar insensíveis aos sentimentos alheios ao presenciar as agressões, apresentando então problemas de empatia, além de demonstrar medo do futuro e insegurança pessoal. Assim, o desenvolvimento sócio moral é afetado, o que justifica os prejuízos no desenvolvimento de valores prossociais.

As consequências também surgem para os agressores e estes estão sujeitos a desenvolver comportamento antissocial, não desenvolvendo o convívio social saudável que permanece até sua adultez, quando crimes são cometidos por estes. Assim, os agressores não podem ser os únicos responsáveis pelos atos de violência, uma vez que eles também são produto dela e, portanto, também vítimas (Gomes, 2011). Numa perspectiva social, analisar o bullying e a violência como um todo implica entendê-lo como consequência de diversos conflitos oriundos das mudanças que a sociedade vem passando ao longo dos anos (Reis & Costa, 2011).

Os professores percebem que o bullying prejudica o trabalho em sala de aula (Ferreira, Rowe, & Oliveira, 2010), sobretudo porque eles veem uma relação entre bullies, indisciplina e dificuldades de aprendizagem (Trevisol & Dresch, 2011), mas alguns impasses podem surgir quando eles entendem que ações de combate ao bullying não estão na escola e sim no envolvimento do Conselho Tutelar e da Polícia Militar (Bernardini & Maia, 2010; Checa, 2011). O problema de tal concepção reside no fato de que assim o professor não se implica com aquilo que acontece sob o seu testemunho e não assume, juntamente com a família, a responsabilidade civil em relação aos atos de bullying (Costa, 2011). Sendo assim, possivelmente um dos maiores desafios da escola seja assumir a sua parcela na responsabilidade em relação aos atos de bullying. Para tanto, é fundamental fazer uma sensibilização do professor quanto ao tema e às suas repercussões na vida das crianças e dos adolescentes. No entanto, mesmo que a maioria dos professores já tenha sofrido tal agressão em sua trajetória escolar, isso não significa que eles saberão identificar e adequadamente intervir (Nikodem & Piber, 2011).

A literatura sugere que o bullying é um fenômeno de grupo, mas também ressalta a importância de considerar os fatores individuais envolvidos; o desengajamento moral, composto por processos cognitivos que justificam e minimizam comportamentos agressivos, está associado à prática do bullying; os agressores frequentemente justificam suas ações e não reconhecem os danos causados às vítimas.

Além da elaboração de cartilhas, publicação de muitos artigos e livros e também do trabalho feito constantemente pela mídia, sobre o bullying, de maneira que a sociedade possa incorporar o combater a tal intimidação nas escolas e também em qualquer outro convívio entre pessoas, respeitando o direito à vida e assim os direitos humanos, a criação da LEI Nº 13.185/15 foi de suma valia, a lei tem por objetivos prevenir e combater a prática do bullying, através da capacitação de docentes e equipes pedagógicas para a implementação de ações de prevenção e solução do problema, assim como orientação de conduta de pais e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores, dando assistência psicológica, social e jurídica aos mesmos para isso, reafirmamos a posição transformadora da escola, dos educadores e educandos, reconhecendo não existir possibilidade de superação, nos parâmetros que tornam a sociedade viável, sem que toda comunidade escolar esteja engajada e atuante no enfrentamento da violência escolar. Assim, partem do reconhecimento da escola como um espaço privilegiado para o manejo da violência, uma vez que é nela que a convivência com a diferença se torna oportuna e recorrente, privilegiando a formação de personalidades éticas, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades que contribuam para uma convivência pacífica e solidária.

O Instituto Vladimir Herzog criou o Projeto "Respeitar é Preciso", com o objetivo de implementar diretrizes de Educação em Direitos Humanos na Educação Básica. Esse projeto busca envolver todos os profissionais da escola na reflexão sobre práticas de respeito mútuo, reconhecendo a importância de incluir todas as partes interessadas no processo educativo.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) também contribuiu com a elaboração de uma cartilha sobre bullying, visando conscientizar a sociedade sobre os efeitos desse comportamento. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu o Sistema de Proteção Escolar para promover ambientes pacíficos e democráticos nas escolas, garantindo a segurança dos alunos e suas famílias. O combate ao bullying requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, pais, professores e funcionários, para promover tal conscientização, a cartilha "Respeito na Escola" propõe a realização de reuniões periódicas para promover o respeito mútuo no ambiente escolar, reconhecendo o papel de cada indivíduo na construção de um ambiente seguro e acolhedor. Em suma, é fundamental compreender que o tema elucidado neste artigo envolve uma complexidade de fatores, não podendo ser analisado de forma simplificada e reduzida, sendo necessário assim ser abordado de maneira ampla e sistemática nas escolas, envolvendo todas as partes interessadas em discussões e práticas que promovam o respeito e a convivência pacífica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi conduzida com o intuito de elucidar as nuances das agressões conhecidas como bullying, oferecendo definições e explorando os motivos que levam crianças e adolescentes a adotarem comportamentos tão cruéis e individualistas, levando à destruição de seus pares.

Além disso, o estudo também enfocou o papel da escola na intervenção de agressões ocorridas no ambiente escolar, frequentemente decorrentes das diferenças entre os indivíduos, onde os direitos humanos são desrespeitados por aqueles que se consideram superiores. Também foi discutido o papel de todos os funcionários da escola na formação do caráter dos alunos.

Durante a pesquisa, foram destacadas as intervenções do Estado, por meio da Secretaria da Educação, e as sugestões feitas para fortalecer as escolas em sua missão de desencorajar comportamentos agressivos e promover a construção de uma cultura de respeito mútuo, onde os direitos humanos sejam sempre priorizados.

Conclui-se, portanto, este trabalho ciente da importância do tema para a sociedade, considerando o crescente número de indivíduos que, apesar do conhecimento sobre o assunto, persistem em comportamentos preconceituosos, racistas e agressivos. Nesse sentido, é responsabilidade nossa, como sociedade, desafiar mentes perigosas e contribuir para a construção de uma comunidade justa e respeitosa, reconhecendo a escola como um dos principais ambientes para a formação de indivíduos íntegros e empáticos.

A violência nas instituições de ensino, especialmente o bullying, é um problema complexo e persistente que afeta crianças e adolescentes em todo o mundo. Este estudo enfatizou a importância de entender os fatores desencadeadores do bullying, desde as interações familiares até as dinâmicas sociais dentro das escolas. Identificar as características das vítimas e os impactos psicológicos de longo prazo dessas experiências é fundamental para implementar estratégias de intervenção eficazes.

A conscientização e a educação continuada são cruciais para promover ambientes escolares seguros e inclusivos, onde todos os alunos possam se desenvolver sem medo de intimidação ou violência. As iniciativas das secretarias de educação e o fortalecimento do papel dos educadores são fundamentais para criar uma cultura escolar que rejeite e combata o bullying em todas as suas formas. A colaboração entre pais, escolas e comunidades é essencial para criar um ambiente de apoio onde o diálogo aberto sobre o bullying possa ocorrer e ser enfrentado de maneira eficaz.

É necessário desenvolver programas de conscientização e treinamento para professores e funcionários escolares, capacitando-os a reconhecer sinais precoces de bullying e responder de maneira apropriada. Além de abordar os casos individuais de bullying, é crucial implementar políticas e práticas que promovam a empatia, o respeito mútuo e a resolução pacífica de conflitos entre os alunos. O apoio psicológico e emocional às vítimas de bullying e aos agressores também desempenha um papel crucial na interrupção do ciclo de violência e na promoção de comportamentos mais saudáveis.

Este estudo destaca a importância de uma abordagem holística para combater o bullying, integrando aspectos educacionais, psicológicos e sociais na construção de ambientes escolares mais seguros e acolhedores. A implementação de políticas anti-bullying eficazes deve ser acompanhada de monitoramento contínuo e avaliação dos resultados, ajustando as estratégias conforme necessário para melhor atender às necessidades dos estudantes. A colaboração entre pesquisa acadêmica, políticas públicas e práticas educacionais é essencial para desenvolver estratégias de prevenção de bullying baseadas em evidências e orientadas para resultados positivos.

Educar os alunos desde cedo sobre respeito, empatia e a valorização das diferenças pode ajudar a criar uma cultura escolar onde o bullying seja visto como inaceitável por todos. Ao promover um ambiente escolar seguro e inclusivo, estamos não apenas protegendo o bem-estar dos alunos, mas também os preparando melhor para uma participação cidadã positiva na sociedade. Em última análise, enfrentar o problema do bullying requer um esforço conjunto e contínuo de todos os membros da comunidade educacional e da sociedade em geral, visando garantir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a uma educação livre de violência e discriminação.

REFERÊNCIAS

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. Washington: American Psychological Association.
- BULLYING - cartilha 2010 - Justiça nas Escolas - Ana Beatriz Barbosa Silva.
- Cadernos respeitar- Respeitar é preciso. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/cadernos-respeitar>. Acesso 25 jul.2024
- Crochík, J. L. (2016). Hierarchy, violence and bullying among students of public middle schools. Paidéia (Ribeirão Preto), 26(65), 307-315. doi: 10.1590/1982-43272665201608.

Downes, M. J., Brennan, M. L., Williams, H. C., & Dean, R. S. (2016). Development of a critical appraisal tool to assess the quality of cross-sectional studies (AXIS). *BMJ Open*, 6(12), e011458. doi: 10.1136/bmjopen-2016-011458.

Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2017). The role of moral disengagement on social bullying in dyadic very best friendships. *Journal of School Violence*, 17(4), 417-429. doi: 10.1080/15388220.2017.1355810.

O DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS

THE ABANDONMENT OF CHILDHOODS



MARINA BALBINA DE SOUZA

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 objetivo evidenciar que o espaço externo é um importante elemento curricular da proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil. Conscientizar os pais e responsáveis a diminuir o tempo das telas e investir em outras propostas do brincar. As DCNEI (2009) determinam que a proposta pedagógica precisa promover a brincadeira e as interações como eixos norteadores da prática cotidiana, promovendo a autonomia das crianças. Os ambientes externos escolares são espaços essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem por proporcionarem o contato das crianças com os elementos da natureza. Quando organizados pelos profissionais de educação, contemplando a oferta de materiais, brinquedos e recantos diversificados, as áreas externas ampliam as experiências das crianças de maneira significativa.

Palavras-chave: Ambientes Externos; Brincadeiras; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The aim of this article is to show that the outdoor space is an important curricular element in the pedagogical proposal of an early childhood education institution. To make parents and guardians aware of the need to reduce screen time and invest in other play proposals. The DCNEI (2009) state

that the pedagogical proposal needs to promote play and interaction as the guiding principles of daily practice, promoting children's autonomy. School outdoor environments are essential spaces for development and learning as they provide children with contact with the elements of nature. When organized by education professionals, with a range of materials, toys and different corners, outdoor areas significantly broaden children's experiences.

Keywords: Outdoor environments; Play; Child development.

INTRODUÇÃO

Desemparedar as infâncias significa considerar que as crianças também podem e têm direito de aprender fora de quatro paredes, que é a tradicional sala de aula, aproximando-as cada vez mais da natureza, com estímulos para se desenvolver ao ar livre.

Na infância, ocorrem diversas modificações nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores do indivíduo. Durante esse período, processos cruciais de consolidação da memória, crescimento, regulação hormonal e fortalecimento do sistema imunológico desempenham um papel fundamental.

No contexto nacional, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) emitiu diretrizes e recomendações relativas ao uso de dispositivos eletrônicos por crianças, destacando a importância de estabelecer limites de tempo e monitorar o acesso a telas de acordo com a idade (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019). Conforme orientações da SBP, o tempo máximo diário de exposição a telas recomendado varia de acordo com a faixa etária: Para crianças com até 2 anos de idade, a recomendação é evitar completamente o contato com telas. Para crianças de 2 a 5 anos, o tempo de exposição deve ser limitado a no máximo uma hora por dia. Para crianças de 6 a 10 anos, o tempo de exposição permitido aumenta para no máximo uma a duas horas por dia.

Considerando as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) em relação à exposição de crianças a telas, nossa proposta é que nossas crianças tenham maior tempo nas escolas para o brincar nas áreas externas, com investigações do que a terra e a natureza nos oferecem e com resgate das brincadeiras infantis envolvendo movimento e exploração do próprio corpo.

O USO EXCESSIVO DAS TELAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Atualmente as telas têm sido um grande atrativo para crianças e adolescentes, inclusive para os pequenos. Bebês de 1, 2 anos ficam fascinados assistindo desenhos animados e até interativos nas telas. Para muitos pais isso se tornou cômodo, pois, a criança ficar quieta, ocupada, e por sua vez, os pais conseguem também estar conectados no mundo virtual.

O celular e as telas vieram para trazer benefícios à humanidade, porém, com uso adequado, e com limites.

Se traçarmos uma linha do tempo é possível perceber o quanto as crianças deixaram de brincar com brinquedos não estruturados, nos quintais, nas ruas, nos vilarejos, nos parques, e passaram para os games.

Hoje é raridade uma turma de meninas e meninos se encontrarem para brincarem de bonecas de faz de conta, montar cabanas, montar lojas, brincar de amarelinha, pique esconde, bambolê, jogos de dama, de trilha. Nas décadas de 80 e 90 isso era comum.

As crianças, adolescentes e jovens vivem no mundo em que as informações se processam muito rápido. Hoje celulares, tablets, tomaram lugar dos brinquedos. Neles tem um compilado de tudo e ainda simulação de participantes virtuais.

Os dispositivos móveis são amplamente utilizados na rotina das famílias, proporcionando conexão entre as pessoas. Não só os adultos, mas também as crianças e os bebês foram sendo imersos cada vez mais a esse mundo tecnológico, expostos excessivamente a essa realidade virtual.

Em 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou recomendações sobre o uso de telas. Segundo a OMS, as crianças de até cinco anos de idade não devem passar mais de 60 minutos por dia em atividades passivas diante de uma tela de celular, computador ou TV. A organização alertou que bebês com menos de 12 meses de vida não devem passar nem um minuto na frente de dispositivos eletrônicos. A expansão do tema ao redor do mundo vem gerando discussões, pesquisas e estudos para identificar as consequências do uso excessivo de telas que já comprovam danos significativos no desenvolvimento das crianças.

Segundo a pesquisadora Nicolaci da Costa (2002) algumas tecnologias também podem alterar radicalmente nossos modos de ser (como pensamos, como percebemos e organizamos o mundo externo e interno, como nos relacionamos com os outros e com nós mesmos, como sentimos etc.). Aqui a pesquisadora está se referindo ao caráter social, como são estabelecidas as relações comigo mesmo, com o outro, como lidar com as emoções e dificuldades, isso é importantíssimo ser trabalhado na infância para não causar danos na vida adulta.

Hoje já temos estudos que demonstram que além do prejuízo social no envolvimento de umas crianças com as outras, temos as lesões causadas por esforços repetitivos, a obesidade, pois as

crianças não querem mais se movimentar, só querem ficar deitados ou sentados, desde crianças precisam ir frequentemente aos ortopedistas, pois não desenvolveram postura correta ao sentar-se, além dos danos a visão.

AS BRINCADEIRAS DO INÍCIO DO SÉCULO COMPARADA COM AS BRINCADEIRAS ATUAIS

De acordo com Friedmann (2001): para compreender a noção de jogo tradicional devemos situá-los dentro do contexto mais amplo da cultura da qual faz parte o folclore, e mais especificamente, falar da cultura infantil.

Vários pintores dos tempos passados deixaram registrados através de suas telas a imagem da criança e seus jogos e uma das obras de Antônio Parreiros registra um menino com a Arapuça, que seria uma brincadeira tradicional de criança que moravam na Zona rural, usada para pegar passarinho, outra mostra menina tocando tambor. Outro quadro que registra uma família onde aparecem duas meninas e uma delas traz consigo uma boneca, segundo pesquisadores provavelmente brincavam com uma das brincadeiras mais típicas entre meninas, brincar de “mamãe e filhinha”.

Segundo Kishimoto (1998):

O brincar com pequenos animais, prática divulgada pelos antepassados, continuada pelos negrinhos e por meninos brancos, índios e mestiços, aparece na tela de Lasar Segall (1991 – 1957) obra de 1924, “Menino com Lagartixas”. Segall descreve a imagem da criança nos trópicos, rodeada de vegetação bananeira e bichinhos (Kishimoto, 1998, p.78).

As crianças tinham total liberdade e viviam rodeadas pela natureza com alegria no rosto correndo atrás de bichinhos, rindo e se divertindo. Diziam que a criança ao brincar com os bichinhos flui nelas afetividade e ajudava na estabilidade emocional.

Teruz (apud KISHIMOTO, 1998) registra o jogo tradicional infantil cabra – cega, que na verdade não eram só as crianças que brincavam, os adolescentes e até adultos também se divertiam. Mas também nessas telas percebe-se claramente a pobreza e a miséria do povo brasileiro registro de um menino enfermo.

No ano 1903 a 1963 o autor Cândido Portinari pinta meninos jogando bola uma brincadeira que se encontra até nos tempos atuais e que cada vez mais ganha espaço entre as brincadeiras mais realizadas pelos meninos, outra que permanece até hoje e as cantigas de roda que eram e são cantadas e dançadas.

Segundo Kishimoto (1998) “a tradicional brincadeira de soltar balão nas festas juninas destaca-se na pintura de Pennachi, datada de 1948 representando adultos e crianças em torno de um negro

que prepara o balão para a subida. É o registro de festas típicas de folclore paulista e que toda criança deve ter em sua memória.

Tudo foi registrado através de pinturas feitas por artistas de cada época mostrando diferentes imagens de crianças brasileiras brincando.

Por volta de 1900 e 1940 a cidade de São Paulo vivia em um ritmo muito tranquilo, as pessoas tinham bastante horas de lazer, as ruas eram tomadas de crianças que brincavam o dia inteiro enquanto seus pais trabalhavam uma grande jornada para sustento da família. Era o único lugar que as crianças mais pobres tinham para se divertir, ali realizavam várias brincadeiras como por exemplo: esconde – esconde, acusado, pula – sela, jogo de bola na mão, futebol, bolinha de gude, pipas, bonecas e tantas outras.

Por outro lado, havia as crianças cujos pais eram de classe média e alta, eram proibidas de brincar nas ruas, só brincavam no quintal de suas casas, mas com um adulto vigiando e com criança vizinha da mesma classe social.

Com o passar dos anos a cidade foi crescendo, se industrializando e as crianças das ruas estavam correndo muitos riscos, tornou-se a geradora de criminalidade infantil.

Segundo Kishimoto (1998):

“O perigo da rua para a formação da criança motivou autoridades municipais a instalar, a partir de 1935, parques infantis com o intuito de retirar o contingente infantil das ruas da capital”. (Kishimoto, 1998, p.83).

Foi assim que surgiram as pracinhas que existem ainda atualmente na qual as crianças passam várias horas brincando e não se cansam. Naquela época o jogo associado ao prazer não era visto como elemento importante para a formação da criança na educação.

Segundo Kishimoto (1998):

“o brinquedo surgiu nas organizações filantrópicas e religiosas como peças de adorno da instituição”. Ou seja, servia de enfeite nas instituições. Nos lares das crianças cujos pais eram ditos ricos tinham brinquedos industrializados ou artesanais e as crianças pobres os brinquedos eram construídos a partir do barro. (Kishimoto, 1998, p.86).

Existiam os “depósitos” infantis onde as crianças ficavam internadas passando sua infância inteira proibidas de realizar qualquer brincadeira ou jogo, eram crianças tristes, pálidas, olhos parados sem brilho, uma criança oprimida que não sabia rir.

Depois surgiu o jardim de infância que era responsável pela formação de crianças de 3 a 6 anos e tinha o direito e o dever de desenvolver uma pedagogia baseada no uso dos jogos.

Segundo Kishimoto (1998):

A escola “tem por escopo o desenvolvimento integral, harmônico da parte física, moral e intelectual do educando para que aproveite a instrução primária”. É uma escola que ensina a ler e escrever, contar e principalmente prepara a criança para a vida. Não é considerado um lugar para brincadeiras, até mesmo acham essa palavra ridícula e grosseira. (Kishimoto, 1998, p.90).

Ainda segundo Kishimoto (1998), é considerado “o sagrado laboratório em que se aproveitam as múltiplas, variadas e expressivas manifestações das atividades infantis”.

Logo depois várias escolas adotaram a pedagogia froebeliana, ou seja, a pedagogia dos jogos, educava-se as crianças por meio dos jogos e não mais por meio de castigos.

Segundo Kishimoto (1998) a “metodologia froebeliana foi apontada como responsável pelo desenvolvimento cognitivo das crianças”. Esse novo método usado pelas escolas da época chamava a atenção das mães das crianças do jardim de infância, como seus filhos aprendiam com facilidade através dos jogos e poesias. Uma das brincadeiras mais praticadas era as cantigas de roda, eram feitas bastante brincadeiras de movimentos onde os conteúdos escolares eram incorporados nas brincadeiras.

Segundo Kishimoto (1998):

O conteúdo das músicas, em consonância com os movimentos, facilita o conhecimento espontâneo sobre os elementos do ambiente. O papel educativo do jogo é exatamente esse. Quando desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral. (Kishimoto, 1998, p.102).

Foi constatado que as crianças tinham mais facilidade para aprender quando o conteúdo era passado através das brincadeiras, além de dar prazer e satisfação, no rosto de cada criança era fácil de identificar a alegria que eles sentem.

Segundo Kishimoto (1998, p.103), “embora prevaleça uma nítida preferência pelos jogos livres, os jogos educativos continuam presentes nos anos 20, durante a expansão do movimento escolanovista, amparados por alguns teóricos da referida escola”.

No período imperial, no Brasil surgiram as ideias da escolanovistas. Através de relato feito por Kishimoto (1998):

“A análise de eventos ocorridos em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, os principais centros disseminadores do escolanovismo, poderá ser um bom exemplo de como o jogo educativo penetra no interior das instituições infantis”. (Kishimoto, 1998, p.104).

Foram elaboradas pesquisas com alunos da escola primária sobre suas preferências por brinquedos, foi constatado que já existia a discriminação sexual nas preferências pelos jogos.

Segundo Kishimoto (1998):

A ausência total do sexo masculino nos jogos de faz-de-conta, (brinquedos de boneca, jogos de imitação familiares como mamãe e filhinha fazer comida etc.); e em contraposição, a ausência do sexo feminino em brincadeiras com carros, trem e automóveis. Mesmo nos jogos motores como bolas, havia maciça predominância dos meninos e pouca expressão do sexo feminino. Provavelmente a discriminação presente na sociedade brasileira e belorizontina com relação aos comportamentos considerados adequados para o sexo incluíam uma diferenciação nos modos de brincar. (Kishimoto 1998, p.105).

Infelizmente isso ainda aconteceu num passado próximo, os meninos não podem brincar de boneca porque são brincadeiras de menina, o mesmo acontece com as meninas, as quais não podiam jogar bola nem brincar de carrinho, pois era considerado brincadeira de menino. A diferença também existia no lugar onde meninas e meninos iam brincar, os meninos andavam soltos pelas ruas, já as meninas brincavam no quintal de suas casas, e brincavam menos pois começavam ajudar nos afazeres de casa ainda pequena e com isso perdiam a oportunidade de brincar mais, sendo assim paravam de explorar sua criatividade e enfrentar desafios que a infância proporciona, e que são indispensáveis na vida e na formação de qualquer criança.

Hoje em muitas escolas isso já foi superado, meninas e meninos podem fazer suas escolhas de quais brinquedos querem brincar. O texto acima, é somente informativo e histórico para contextualizar que num tempo outrora, não tão distante, essa separação "sexista", se assim podemos dizer, existia.

O DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA

Desemparedar as infâncias significa considerar que as crianças também podem e têm direito de aprender fora de quatro paredes, que é a tradicional sala de aula, aproximando-as cada vez mais da natureza, com estímulos para se desenvolver ao ar livre.

Estudos nos EUA, 2005, mostram que em escolas que oferecem oportunidades de aprendizado fora da sala de aula, obtém uma melhora significativa no aproveitamento dos alunos em diferentes áreas do conhecimento, além do desenvolvimento saudável do corpo e da mente.

A partir desta compreensão, escolas no Brasil direcionaram uma atenção maior para o ambiente escolar, expandindo territórios por áreas mais verdejantes para as crianças.

O espaço livre é preparado pelos professores e professoras, com várias intencionalidades e estímulos na composição dos elementos naturais, com cores e diferentes texturas, que provocam curiosidade nas crianças, movendo-as para a pesquisa.

Hoje, escolas de Educação Infantil e as que atendem Ensino Fundamental, têm como prática o desemparedamento, com estruturas adequadas para o brincar e o aprendizado ao ar livre.

Especialmente nos Centros Municipais de Educação Infantil CMEI's, crianças têm momentos de conexão com a natureza durante a semana, nos quais elas interagem com elementos naturais, como a terra, folhas, flores, água, bambu, e outros produtos artesanais próprios da natureza. Elas criam brinquedos a partir deles, potencializam a imaginação, o senso de coletividade e se desenvolvem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Centros de Educação Infantil precisam acolher essas crianças, levando em consideração a faixa etária, as características da comunidade local e práticas que venham de encontro com propostas que considerem a brincadeira e as interações como elementos centrais do currículo.

Consideramos que o espaço pode refletir a concepção pedagógica da escola, de acordo com a forma como são organizados os materiais e os recursos ofertados, bem como nas relações que se estabelecem. No caso da educação infantil, os espaços externos, assim como os internos, podem funcionar como um parceiro do professor e da professora, garantindo a autonomia das crianças para circularem livremente e optarem por diferentes tipos de brincadeiras e agrupamentos.

Os profissionais devem ter um olhar atento aos ambientes externos, na compreensão de que estes são, também, um espaço de aprendizagem para além da sala de aula, onde se estabelece fortemente o contato das crianças com os elementos da natureza, onde se realizam brincadeiras ao ar livre e onde as crianças ficam mais à vontade para interagir sem a vigilância constante de um adulto. Os espaços externos podem-se constituir como um local para ouvir histórias, para relaxar, para fazer atividades, para descansar e para brincar e é importante pensar em brinquedos e materiais em quantidades suficientes que estimulem a imaginação, a criação e a fantasia. Fica a critério de cada professor deixar os ambientes mais aconchegantes. Um exemplo seria encher de almofadas uma área externa para leituras, ou fazer cabanas de tecidos e propor brincadeiras de faz de conta.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: Porque, pela 1a vez, filhos têm QI inferior ao dos pais**. Vestígio Editora, 2021.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar; crescer e aprender**. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: **O jogo, a Criança e a Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INVESTIGATIVE CONTEXTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MEIRE DE JESUS ALMEIDA CARAJELEASCOV

Graduação em Pedagogia pela Universidade "Camilo Castelo Branco" no ano de 1997 e, Geografia no Centro Universitário de Araras "Dr. Edmundo Ulson" no ano de 2008. Especialista em Educação Infantil pela faculdade Afirmativo no ano de 2017. Professora de Educação Básica na EE Therezinha Aranha Martelli e professora de Educação Infantil em CEI DURVAL MIOLA.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância dos contextos investigativos na educação infantil como ferramenta de aprendizagem. Serão abordados conceitos relacionados aos contextos investigativos e sua aplicação em sala de aula, destacando a importância do professor como mediador nesse processo. Serão apresentados também exemplos práticos de como os contextos investigativos podem ser utilizados para promover a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades das crianças na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidade; Educação; Contextos; Mediação; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of investigative contexts in early childhood education as a learning tool. Concepts related to investigative contexts and their application in the classroom will be addressed, highlighting the importance of the teacher as a mediator in this process. Practical examples of how investigative contexts can be used to promote the construction of knowledge and the development of children's skills in early childhood education will also be presented.

KEYWORDS: Skills; Education; Contexts; Mediation; Development.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa fundamental na formação das crianças, pois é nesse período que são desenvolvidas as bases para o aprendizado ao longo da vida. Nessa fase, as crianças estão em constante descoberta do mundo que as cerca e é fundamental proporcionar a elas experiências ricas e significativas que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras.

Nesse sentido, os contextos investigativos apresentam-se como uma abordagem pedagógica que privilegia a investigação e a descoberta como estratégias de ensino. Ao contrário do modelo tradicional de transmissão de conhecimentos, no qual o professor detém toda a informação e a repassa aos alunos, nos contextos investigativos o papel do professor é o de mediador, estimulando a curiosidade, o questionamento e a autonomia das crianças na construção do conhecimento.

Os contextos investigativos na educação infantil são fundamentais para estimular o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia das crianças, preparando-as para lidar com os desafios e as demandas do mundo contemporâneo. Essa abordagem pedagógica promove uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, que respeita o ritmo e as características de cada criança.

ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Loris Malaguzzi foi um educador italiano e fundador do movimento educacional conhecido como Reggio Emilia. Sua abordagem inovadora e inspiradora na educação infantil tem influenciado educadores em todo o mundo.

Malaguzzi acreditava na importância de oferecer às crianças um ambiente educacional que fosse estimulante, desafiador e que valorizasse a sua criatividade e autonomia. Ele defendia uma abordagem centrada na criança, onde o educador atua como um mediador do processo de aprendizagem, auxiliando as crianças a desenvolverem suas próprias habilidades e conhecimentos.

Uma das características mais marcantes do trabalho de Malaguzzi é a valorização da expressão artística e criativa das crianças. Ele acreditava que as crianças são capazes de pensar de forma complexa e profunda por meio de diferentes linguagens, como a arte, a música, o movimento e a linguagem verbal.

Além disso, Malaguzzi valorizava a colaboração e a participação ativa das famílias na educação das crianças, criando uma forte parceria entre a escola e a comunidade. A abordagem de Malaguzzi na educação infantil tem inspirado educadores a repensar suas práticas pedagógicas, valorizando a criatividade, a autonomia e a participação das crianças no processo de

aprendizagem. Seu legado continua vivo e sua influência na educação infantil é indiscutível, sendo um exemplo de como a educação pode ser transformadora e empoderadora para as crianças.

DEFINIÇÃO DE CONTEXTOS INVESTIGATIVOS

Desde as origens das abordagens pedagógicas participativas voltadas para a infância, na segunda metade do século XIX, os contextos da Educação Infantil passaram a ser concebidos como reflexo das propostas educativas que asseguravam às crianças experiências nas diversas áreas do currículo. Essas propostas garantiam o direito a uma aprendizagem significativa e contextualizada, além de um ambiente acolhedor. As crianças dispunham de espaço e recursos para brincar, promover interações construtivas e expressar suas ideias, emoções e ações, tanto entre elas quanto com os adultos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO e KISHIMOTO, 2002). Da mesma forma, a educadora Maria Montessori desde 1907, com a criação da “Casa dei Bambini” (MONTESSORI, 2021), já defendia o rigor fundamental de um ambiente preparado na educação infantil que reconhecesse e acolhesse a motivação interior das crianças para aprender. Assim, na educação Montessori, já se entendia que as descobertas que as crianças fazem sozinhas, em um ambiente preparado, geram nelas uma “maravilha” e cultivam nelas uma predisposição positiva para “saber mais” (KATZ e CHARD, 2009). Recentemente, em meados da década de 90 (anos 90) do século XX, o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920 - 1994), criador do projeto escolar para crianças da região de Reggio Emília, na Itália, reconhecido internacionalmente pela sua qualidade (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003), resume essa ideia de ambiente preparado, trazida por Montessori (1870 – 1952), dizendo que: “o ambiente educa” (HOYUELOS, 2020). Para Malaguzzi, o ambiente educacional também deve documentar, registrar a identidade e a história do grupo e dos grupos que nele interagem (FOCHI, 2019) - suas experiências, suas formas de organização, suas memórias, suas projeções, tornadas visíveis e compartilhadas. suas ações e seu aprendizado. Portanto, o espaço deve ser aberto para ser marcado pelos sinais do tempo e pelos sinais desse “estar junto”. Esse “estar junto” inclui o clima, a atmosfera emocional, o tom dos sentimentos, as relações complexas e intersubjetivas do grupo. Uma atmosfera que parece ter um efeito residual porque podemos perceber ou ler mesmo quando ninguém ocupa os espaços, apenas olhando a disposição dos móveis, os objetos e as placas nas paredes etc.

Os contextos investigativos na educação infantil são situações-problema propostas pelo professor que estimulam as crianças a explorarem, investigar, questionar e construir seu próprio conhecimento. Esses contextos podem ser atividades práticas, projetos de pesquisa, brincadeiras dirigidas, entre outras estratégias que colocam a criança no centro do processo de aprendizagem.

IMPORTÂNCIA DOS CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os contextos investigativos são fundamentais na educação infantil, pois permitem que as crianças desenvolvam habilidades como observação, experimentação, reflexão, análise, síntese, comunicação

e colaboração. Além disso, ao trabalhar com situações concretas e significativas, as crianças conseguem relacionar o que aprendem na escola com o seu cotidiano, tornando o ensino mais significativo e prazeroso.

Os contextos de investigação convidam à exploração de linguagens expressivas. Neste tipo de contexto de investigação, a criança encontra à sua disposição uma organização de materiais que permite a criação através de uma série de suportes, superfícies, substâncias, elementos de aplicação que podem ser combinados de diversas maneiras. O educador também pode se inspirar em propostas mais definidas, como a preparação de espaços artísticos para as crianças que as levem a explorar o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a escultura, propondo uma organização centrada de elementos em uma proposta de exploração, expansão da curiosidade e da descoberta.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

No contexto investigativo, o professor assume um papel de mediador, ou seja, ele estimula e orienta as crianças na busca do conhecimento, sem impor respostas prontas. O professor deve criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da investigação, garantindo recursos adequados, tempo e espaço para que as crianças possam explorar e descobrir por si mesmas.

O professor deve ser um estrategista da educação que irá utilizar o seu tempo criando condições favoráveis para a prática do ensinar, estimulando a curiosidade inerente de todo ser humano, promovendo por meio da mediação e motivação, uma docência dinâmica e ativa que viabilizem a comunicação entre o desejo e emoções capazes de transformar seus alunos em indivíduos cheios de capacidades, contradizendo em todos os aspectos essa imagem construída ao longo da história, de que a escola é uma instituição fracassada, por meio da realização dele e de seus alunos.

Os professores desempenham um grande papel e sua influência é importante para o crescimento e o aprendizado das crianças. Os professores ajudam a desenvolver as habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças, fornecendo um ambiente seguro e estimulante, onde as crianças aprendem, exploram e crescem em totalidade.

São os professores que também desempenham um papel positivo no desenvolvimento da autoestima e confiança das crianças, incentivando-as a correr riscos, a serem criativas e a expressarem as suas ideias, desempenhando um papel transformador sendo um fator chave no desenvolvimento das crianças na primeira infância.

Assim, o professor mediador consegue ver como está o desenvolvimento e aprendizagem de seu aluno, isso acontece porque ele permite que a criança se expresse, dá autonomia e liberdade para que as opiniões sejam colocadas, assim a interação lhe permitirá levantar dados para saber se o que está sendo trabalhado.

EXEMPLOS PARA ILUSTRAR A APLICAÇÃO DOS CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA PRÁTICA

Observação de insetos no jardim da escola: as crianças podem observar os insetos, identificar suas características, registrar suas observações e pesquisar sobre suas necessidades de sobrevivência.



Fonte: <https://www.escolainteracao.com.br/estudando-os-insetos-infantil-ii/> Acesso em 08 set. 2024.

Construção de maquetes de casas: as crianças podem criar maquetes de casas utilizando materiais diversos, explorando noções de geometria, medidas e proporções.



Fonte: <https://tempodecreche.com.br/site/wpcontent/uploads/2015/07/Atividade-de-caixas-constru%C3%A7%C3%A3o.jpg?hl=pt-BR> Acesso 08 set. 2024.

Investigação sobre a rotina alimentar das famílias: as crianças podem entrevistar familiares, analisar rótulos de alimentos, montar um cardápio saudável e realizar uma feira de alimentos na escola.



Fonte: <https://www.careplus.com.br/careplus-mais/alimentacao-saudavel-para-criancas-10-dicas-para-o-seu-filho-comer-melhor> Acesso 19 set. 2024.

Provocando experiências táteis e de transformação de substâncias - bandejas de experimentação.



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/18478668170212> Acesso 19 set. 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos investigativos na educação infantil são uma poderosa ferramenta de aprendizagem que promove o desenvolvimento integral das crianças. Ao permitir que as crianças investiguem, questionem, descubram e construam seu próprio conhecimento, os contextos investigativos contribuem para a formação de indivíduos críticos, autônomos e criativos.

Temos que abandonar a ideia de que a criação de contextos é uma prática que não se aplica à realidade atual das pré-escolas públicas brasileiras. Hoje, mesmo no nosso país, no sistema público de ensino, temos mais recursos econômicos e humanos para tornar estas propostas aplicáveis no cotidiano das nossas escolas, do que os autores fundadores da maior parte dos pedagogos quando as criam, muitos dos quais eles. apareceram em países economicamente devastados e em tempos socialmente difíceis. Nessas condições, podemos citar por exemplo o surgimento do Jogo Heurístico Pikler - Loczi, Reggio Emília e Abordagens de Elinor Goldschmied (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017), que tem sua origem na Europa após a Segunda Guerra Mundial. Examinando esses casos, pode-se dizer que, ao contrário, o sentimento de aniquilação levou à criação fecunda dessas propostas, que contradizem o estabelecimento operado pela cultura tradicional da escola (VECCHI, 2017). A criação de contextos de investigação, ou mesmo de “convites à brincadeira”, que conduzem sem dúvida à aprendizagem, é uma forma prática e simples de envolver as crianças num processo complexo que pressupõe o recurso a manipulações diversas e que mobiliza as suas inúmeras combinações. Oferecem às crianças uma excelente oportunidade para dirigirem as suas próprias brincadeiras, seguindo os seus interesses, interpretando o mundo que as rodeia, tentando dar sentido às suas experiências, consolidando a sua construção de identidade e pertença, fortalecendo as suas relações com os outros, intensificando a oportunidade de praticar a sua experiência. linguagem e aprofundar seu conhecimento do mundo, e com tudo isso libera uma forte sensação de completude e conexão (AGUILLERA, CABANELLAS E RUBIO, 2020).

É fundamental que os professores estejam preparados para utilizar essa abordagem pedagógica de forma eficiente, promovendo experiências significativas e enriquecedoras para as crianças na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. e TEBET, G. **Infância e Pós-estruturalismo**. São Carlos; Pedro e João Editores, 2019.

AGUILLERA, M. I. C.; CABANELLAS, M. C. E. CABANELLAS, J. E. e RUBIO, R.P. **Ritmos Infantis: tecidos de uma paisagem interior**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

DAHLBERG, G; MOSS, P. e PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós - modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIES, S. **A Criança Montessori: guia para educar crianças curiosas e responsáveis**. SP: NVerso Editora, 2021.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**, 2015.

FOCHI, P. S. (org). **O Brincar Heurístico na Creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil: OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos GOLDSCHMIED Pedagógicos, 2018.

FOCHI, P. S. **A Documentação Pedagógica como Estratégia para a Construção do Conhecimento Praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2019.

GADINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. **O Papel do Ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emília**. Poa: Penso, 2019.

HOYUELOS, A. E RIERA, M. **A. Complexidade e Relações na Educação Infantil**. Phorte Editora, 2019. HOYUELOS, A. **A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi**. SP: Phorte Editora, 2020.

KATZ, L. e CHARD, S.. **A Abordagem por Projetos na Educação da Infância**. Portugal: Galouste Gulbekian, 2009.

MARTINI, D.; MUSSINI, I.; GIOLI, C.; RUSTICHELLI, F. (org.). **Educar é a Busca de Sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos**. São Paulo: Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

MONTESSORI, M. **Mente Absorvente**. SP: Kirion Editora, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO J. e KISHIMOTO, T. M. **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.(org.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto: Porto Editora, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. PoA: Penso Editora, 2018.

RABITTI, G. **A Procura da Dimensão Perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emília**. PoA: Art Med, 1999.

RESNICK, M. **Jardim de Infância para a Vida Toda: por uma aprendizagem criativa mão na massa e relevante para todos**. PoA: Penso Editora, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

VECCHI, V. **Arte e Criatividade em Reggio Emília; Explorando o Papel e a Potencialidade do Atelier na Educação da Primeira Infância**. Phorte Editora, 2017.

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



CONFLICTS WITHIN THE SCHOOL AS AN OPPORTUNITY FOR HUMANIZATION AND LEARNING FOR ALL

MICHELI AMARO EVANGELISTA

Graduação em ciências biológicas pela Faculdade Universidade Guarulhos (UNG), (2013); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – na EMEF Maria Imilda do Santissimo Sacramento Me.

RESUMO

O presente artigo possibilita evidenciar os índices elevados de violência dentro do espaço escolar, bem como, mostrar a importância de o educador assumir a responsabilidade como mediador de conflitos, buscando através de estudos estratégias para mediar, compreendendo os conflitos como oportunidade de aprendizagem de convivência e humanização. A preparação ética, política, cidadã e moral do indivíduo considera a importância do desenvolvimento integral do estudante que aprende ao longo da vida e para a vida.

Palavras-chaves: Violência Escolar; Mediação; Docentes; Escola.

ABSTRACT

This article makes it possible to highlight the high rates of violence within the school environment, as well as to show the importance of educators taking responsibility as conflict mediators, seeking through studies strategies to mediate, understanding conflicts as a learning opportunity for coexistence and humanization. The ethical, political, civic and moral preparation of the individual considers the importance of the integral development of the student who learns throughout life and for life.

Keywords: School violence; Mediation; Teachers; School.

INTRODUÇÃO

Definir o conceito de violência, diferenciar quais são os tipos de violência e entender quais são os motivos que levam a criança e/ou o adolescente a praticar e/ou sofrer essa prática, além de entender o conceito de conflito, a prática em si mediante a resultados é uma tarefa bem árdua. Espera-se que a formação docente continuada possa oferecer alternativas para essa mediação de conflitos como um programa de formação pautado no ambiente escolar, assim como sua avaliação e viabilidade. Para os autores, Coie & Dodge (1998) e Diaz-Aguado & Arias (1996b) a ideia de que violência gera mais violência é amplamente confirmada pela investigação na medida em que "conviver com a violência aumenta o risco de a vir a exercer ou de converter-se numa sua vítima, especialmente quando a exposição se produz em momentos de especial vulnerabilidade como a infância e a adolescência" (Diaz-Aguado, M. J. & Arias, R. M., 1996b, p. 59). A violência, ou conhecida como atitude antissocial ou agressiva, Loeber & Hay (2005, p. 373) define como conduta antissocial ou agressiva como aquela que infringe dano físico ou psicológico ao outro; e/ou perda ou dano de propriedade, podendo ou não constituir uma infração às leis vigentes, tem tomado conta e isso tem levado ao adoecimento de colaboradores, que em muitas vezes não sabem como lidar com a situação. Essa violência também tem sido refletida nos familiares que se demonstram preocupados, além da população assustada, pois tem sido um reflexo midiático. As agressões físicas ou verbais têm tomado conta dentro do ambiente escolar, um espaço de conhecimento científico e formação cidadã. Mesmo que em reportagens frequentes nas mídias sociais, muito é mencionado sobre a violência, os tipos de violência, quem são os agressores e agredidos, as medidas tomadas como resolução desses conflitos, porém há pouco estudo promovendo sobre a formação docente para esses fins, que são os maiores envolvidos na mediação dessas crianças e/ou jovens vítimas de violência. O tema violência em questão é muito amplo e muito complexo. Neste sentido pode ser entendido como "violências", dadas as diferenças que existem entre si como: agressões físicas e/ou verbais a pessoas obesas, sobre gênero e orientação sexual, idade, Atendimento Educacional Especializado (AEE), disputas entre grupos, ameaças aos profissionais da educação, entre outras manifestações que são de forma presenciais enquanto agressões físicas, mas que se estendem ao campo virtual quando estas agressões são verbais, gerando conflitos muito difíceis de serem resolvidos e que não deve ser tarefa somente da escola enfrentar e resolver. Diante deste cenário, dentro do espaço escolar, mais uma vez, diretamente encontra-se o docente, que muitas vezes ou quase em todas, sem o preparo devido, se depara com situações de tanta agressividade, podendo ser até mesmo uma vítima indiretamente, como há relatos vivenciados por muitos docentes, que ao separar uma briga, acaba sendo alvo dos agressores também. Quando citadas agressões físicas e verbais, muitas delas provém de conflitos mal resolvidos, assim mencionado por Heredia (1999), que

variam de injúrias raciais, desprezo de estudantes que não se encaixam naquele perfil do grupo, falas mal compreendidas, humilhações, até mesmo como resultado de indisciplina, entre outras. E quando chegam a esse ápice, nota-se que os envolvidos não conseguem resolver apenas com o diálogo sem intervenções, quando muitas vezes não sabem nem o motivo que foi levado a essa violência consolidada. Esse estudo tem a necessidade de evidenciar os diversos conflitos existentes, alguns mencionados anteriormente, nas unidades escolares brasileiras, em especial no estado de São Paulo, e o despreparo dos docentes em relação a estes conflitos, como os cuidados, as intervenções e mediações necessárias. Algumas evidências geradas por estas violências são visíveis dentro do contexto escolar como a angústia dos professores, a insatisfação por não saber como resolver, o adoecimento causado em consequência da violência, que tanto é causada entre discentes x discentes, discente x docente. Dentre essas consequências, outras são construídas e agravadas como o fracasso no processo de ensino aprendizagem, o analfabetismo como evidenciado por alguns estudiosos como Souza (2012), Vivaldi e Vinha (2014), entre outros. Alguns dos problemas como xingamentos, ofensas, violência verbal, física, psicológica, continuam acontecendo nos ambientes escolares no Brasil, em especial no estado de São Paulo, em que há um índice de marginalidade muito alto como metrópole. Esses dados e tantos outros podem ser vistos por registros internos das unidades escolares, como por exemplo, cadernos de ocorrências por série/ano, feitos pela Gestão Escolar, que utilizam como protocolos interno e posteriormente podem ser utilizados para registros externos, envolvendo Órgãos de Segurança e Justiça, órgãos como Conselho Tutelar, quando não há resolução em consonância com a família responsável pela criança e/ou adolescente (s) envolvido (s). Para buscar algumas possíveis respostas em relação ao problema da violência, alguns autores como Vivaldi e Vinha (2014), Debarbieux (2002) e outros apresentam o termo violência e correlatos relacionados as práticas envolvidas na unidade escolar, os tipos de violência e conflitos que existem dentro de uma unidade escolar, assim como propostas de intervenções que podem auxiliar no ambiente escolar e promover práticas que promovam a mediação de conflitos e bem-estar a unidade escolar, a comunidade e aos educadores envolvidos. Esta pesquisa também apresenta a necessidade de evidenciar a importância de formação continuada docente sobre mediação de conflitos, tanto na prevenção quanto na intervenção dos problemas vivenciados nas unidades escolares. Muitos docentes não conseguem lidar com o problema, não sabem mediar uma situação em que a violência toma a frente de uma situação, e estes docentes acabam se sentindo frustrados por não cumprir com conteúdo, metas e planos, além de problemas de saúde já mencionados anteriormente. Alguns estudos como Chrispino (2007) apontam que os problemas de violência escolar no Brasil são antigos assim como nos Estados Unidos, França, Reino Unido, Espanha e outros, e nesses países mencionados, existem programas e políticas públicas voltadas para a resolução e mediação de conflitos, como mencionado em estudos por Debarbieux e Blaya (2002). E mediante algumas políticas públicas também não há a extinção de violências nas escolas, apenas amenizada em algumas devido a formações docente continuada. No Brasil, alguns estudos foram pontuados até o ano de 2000 e vem crescendo

gradativamente nas universidades públicas brasileiras, oferecidos por Abramovay e Rua (2002); Ortega e Del Rey (2002); Chrispino (2007) que demonstram redução de episódios de violência nas escolas. Enquanto educação, a mediação de conflitos deve ocorrer de maneira em que ambas as partes entendam, que por meio do diálogo, pode ser possível encontrar resolução para ambos os lados, assim como há a orientação fornecida pela Lei 13.140/15 (2015) orienta que o mediador não é um árbitro, mas sim um facilitador.

OBJETIVO GERAL

Evidenciar os conflitos como algo positivo e oportunidade para o desenvolvimento do indivíduo que aprende a se relacionar com o outro.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Evidenciar a importância de o educador buscar estratégias para mediar conflito entendendo como seu fazer docente;
- Elencar a importância de formação dos professores sobre mediação de conflitos;

JUSTIFICATIVA

Resolver conflitos para muitos ainda é a transferência compulsória do estudante que está com problemas, a compreensão de que o Conselho Tutelar deve agir e punir o estudante e família, mais polícias nas escolas. Porém não deve ser assim, o conflito é inerente ao ser humano e deve ser compreendido.

Enquanto Educação, a mediação de conflitos deve ocorrer de maneira em que ambas as partes se entendam, que por meio do diálogo, pode ser possível encontrar resolução para ambos os lados. Deve ser vista e realizada como forma de prevenção e enfrentamento à violência.

Alguns projetos na área da Educação como no Estado de São Paulo (2015, citado por Fernandes, 2017), busca-se atribuir a um único docente a tarefa de mediar, resolver os conflitos existentes dentro do ambiente escolar, cujas funções são:

- Adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de justiça restaurativa.
- Orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo.
- Analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos.
- Orientar a família, ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social.

- Orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

Os conflitos são comuns, mas não devem ser rotulados em menos graves ou mais graves e atribuir a um único docente. Todos da unidade escolar devem entender, intervir ou mediar sempre que necessário. DeVries e Zan (1998, citado por Fernandes, 2017) ressaltam que todos os docentes devem auxiliar os estudantes a verbalizarem o que sentem, a propor soluções, a assumirem suas responsabilidades. Mas afinal o que pode ser considerado conflito?

O conflito faz parte da vida social, se diferenciando de interesses, desejos, posições contrárias, que não devem ser definidas entre o que é certo e errado. Para Chrispino (2002), conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento, que podem ser em qualquer fase da vida como conflitos pessoais apresentados nas fases de transição, por exemplo infância para adolescência, sobre qualquer assunto. Também pode ser considerado como conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual será abordado na pesquisa, como por exemplo briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos. (Chrispino, 2002).

PROBLEMA

Todos os professores aceitam a função de mediador de conflito como uma tarefa inerente a prática docente?

PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

- Quais estratégias podemos usar para mediar conflitos e quem faz isso?
- Quais atributos ou critérios é necessário para ser um mediador de conflito?

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

A escola tem autonomia para tomada de decisões com o corpo docente, estabelecendo horários, regras após discussões, horários e quantidade de vezes que pode ser trabalhado nas formações, como trabalhar, definir quais metodologias e recursos que podem utilizar. Enfim, essas considerações são muito particulares e podem variar nas unidades escolares, por isso não há uma receita pronta, apenas algumas considerações e reflexões devem ser colocadas em questão. Algumas ações podem ser utilizadas como norte para prevenção, intervenção e mediação, desde que a escola como ponto de partida, identifique o conflito e a equipe esteja disposta a enfrentá-lo

em horários de formação. Alguns exemplos podem servir como provocação para reflexão inicial de um programa, como Schvarstein (1998) e Chrispino (2007) ressaltam:

1. Caráter da Mediação de Conflito: obrigatório ou voluntário?
2. Alcance da Mediação de Conflito: Todos os conflitos ou apenas alguns conflitos?
3. Ênfase da Mediação de Conflito: No produto ou no processo?
4. Atores da Mediação de Conflito: todos os membros do universo escolar ou alguns membros do universo escolar?
5. Limites da Mediação de Conflito na Escola: sem limites de série, idade, turno etc., ou com limites?
6. Relação da Mediação de Conflito com as Regras Disciplinares: sem relação ou com relação?
7. Relação da Mediação de Conflito com a Avaliação: sem relação ou com relação?
8. Identificação dos Mediadores de Conflito: mediação por pares ou outros mediadores?
9. Escolha dos Mediadores de Conflito: ação institucional ou escolha das partes?
10. Critérios para a Seleção dos Mediadores de Conflito: desempenho acadêmico ou “respeitabilidade” entre os pares?

Chrispino (2007) também aponta em seus estudos reflexões que são bem consideráveis em relação a resolução de conflitos, e ainda relata que muitos no senso comum, contrapõe dizendo: Isso não é problema meu! Não sou pago para isso! Entre outras falas que não devem ser validadas se o programa de formação de mediadores estiver em pauta, envolvendo a todos os educadores, todos os funcionários dentro de uma unidade escolar, inclusive comunidade e família, pois todos fazem parte da educação integral de uma criança e/ou adolescente. Porro (2004, citado por Chrispino, 2007) aponta os 7 grandes motivos para realizar um programa, elucidando os propósitos de Chrispino (2007):

1. a capacitação em resolver conflitos valoriza o tempo;
2. a capacitação em resolver conflitos ensina várias estratégias úteis;
3. a capacitação em resolver conflitos ensina aos alunos consideração e respeito para com os demais;
4. a capacitação em resolver conflitos reduz o estresse;
5. possibilidade de aplicar as novas técnicas em casa, com familiares e amigos;
6. a capacitação em resolver conflitos que podem contribuir para a prevenção do uso do álcool e de drogas;
7. possibilidade de sentir a satisfação de estar contribuindo com a paz do mundo.

Para elaborar um programa de mediação de conflitos é de extrema importância que a todos os envolvidos identifiquem quais são os conflitos que existem na unidade escolar, assim como Zampa (2005, p. 31-32, citado por Chrispino, 2007) menciona:

Entre os docentes: falta de comunicação; interesses pessoais; questões de poder; conflitos anteriores; valores diferentes; busca de “pontuação” (posição de destaque); conceito anual entre

docentes; não-indicação para cargos de ascensão hierárquica; divergência em posições políticas ou ideológicas.

Entre alunos e docentes: não entender o que explicam; notas arbitrárias; divergência sobre critério de avaliação; avaliação inadequada (na visão do aluno); discriminação; falta de material didático; não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes); desinteresse pela matéria de estudo.

Entre alunos: mal-entendidos; brigas; rivalidade entre grupos; discriminação; bullying; uso de espaços e bens; namoro; assédio sexual; perda ou dano de bens escolares; eleições (de variadas espécies); viagens e festas.

Entre pais, docentes e gestores: agressões ocorridas entre alunos e entre os professores; perda de material de trabalho; associação de pais e amigos; cantina escolar ou similar; falta ao serviço pelos professores; falta de assistência pedagógica pelos professores; critérios de avaliação, aprovação e reprovação; uso de uniforme escolar; não-atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da gestão. Segundo Nebot (2000, p. 81-82, citado por Chrispino), esses conflitos escolares também podem ser categorizados em organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores. Como classificados por ele

Organizacionais 1. setoriais: são aqueles se produzem a partir da divisão de trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que gera a rotina de tarefas e de funções (direção, técnico administrativos, professores, alunos etc.); 2. o salário, e as formas como o dinheiro se distribui no coletivo, afetando a qualidade de vida dos funcionários e docentes etc. 3. se são públicas ou privadas.

Culturais 1. comunitários: são aqueles que emanam de redes sociais de diferentes atores onde está situada a escola. Rompem-se as concepções rígidas dos muros da escola, ampliando-se as fronteiras (por exemplo, os bairros e suas características, as organizações sociais do bairro, as condições econômicas de seus habitantes etc.) 2. raciais e identidades: são aqueles grupos sociais que possuem um pertencimento e afiliação que faz a sua condição de existência no mundo. Estes, com suas características culturais, folclóricas, ritualísticas, patrocina uma série de práticas e habitus que retroalimentam o estabelecimento de ensino (por exemplo, a presença de fortes componentes migratórios na região etc.).

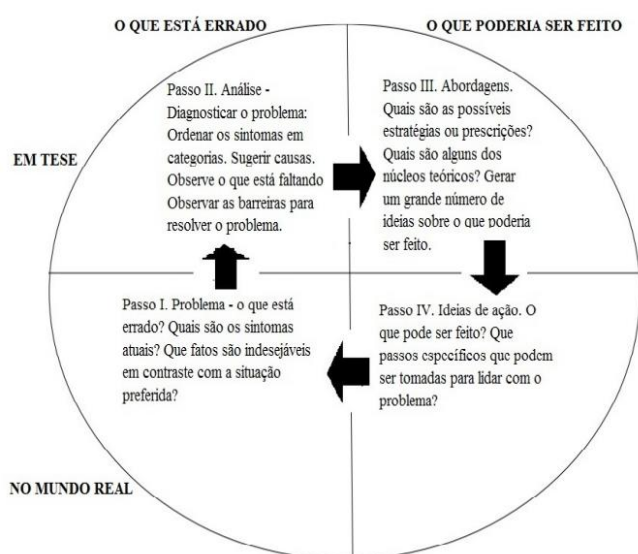
Pedagógicos. São aqueles que derivam do desenho estratégico da formação e dos dispositivos de controle de qualidade e das formas de ensinar, seus ajustes ao currículo acadêmico e suas formas de produção (por exemplo, não é a mesma coisa ensinar matemática que literatura, e ambas possuem procedimentos similares, mas diferentes; a organização dos horários das turmas e dos professores; as avaliações etc.).

Atores. São aqueles que denominamos “pessoas” e que devem ser distinguidos: 1. em grupos e subgrupos, que ocorrem em qualquer âmbito (turma, corpo docente, direção etc.) 2. familiares, donde derivam as ações que caracterizam a dinâmica familiar que afeta diretamente a pessoa, podendo produzir o fenômeno de afastamento familiar que acarreta o “depósito” do aluno na escola. 3. individuais, que são aqueles onde a “patologia” toma um membro da organização escolar. Neste caso, há sempre o risco da estigmatização do membro da comunidade que é o causador do conflito.

MODELOS DE MEDIAÇÃO

De acordo com Santana (2013) alguns modelos de mediação podem ser utilizados como base para auxiliar nesse processo como por exemplo, método tradicional, satisfativo, conhecido como Harvadiano, e Circular-narrativo e Transformativo. Assim como mencionado anteriormente, não há uma receita, mas esses modelos podem ser adotados como estratégias na resolução de conflitos em uma unidade escolar. O modelo tradicional foi criado em Harvard em que busca um acordo entre ambas as partes Vasconcelos (2008, citado por Santana, 2013, p. 49), tem o mediador como facilitador e para Fisher e Ury (1991, citado por Santana, 2013) há quatro princípios que envolvem separar as pessoas do problema, focar nos interesses e não nas posições, inventar opções para ganho mútuo e insistir no critério objetivo. Os autores também sugerem trabalhar de forma linear, comunicativa e com negociações. Em relação ao terceiro princípio em que sugere como inventar ganhos mútuo, os autores sugerem trabalhar “Carta Círculo”, um fluxograma que orienta em quatro passos que devem ser discutidos entre os envolvidos.

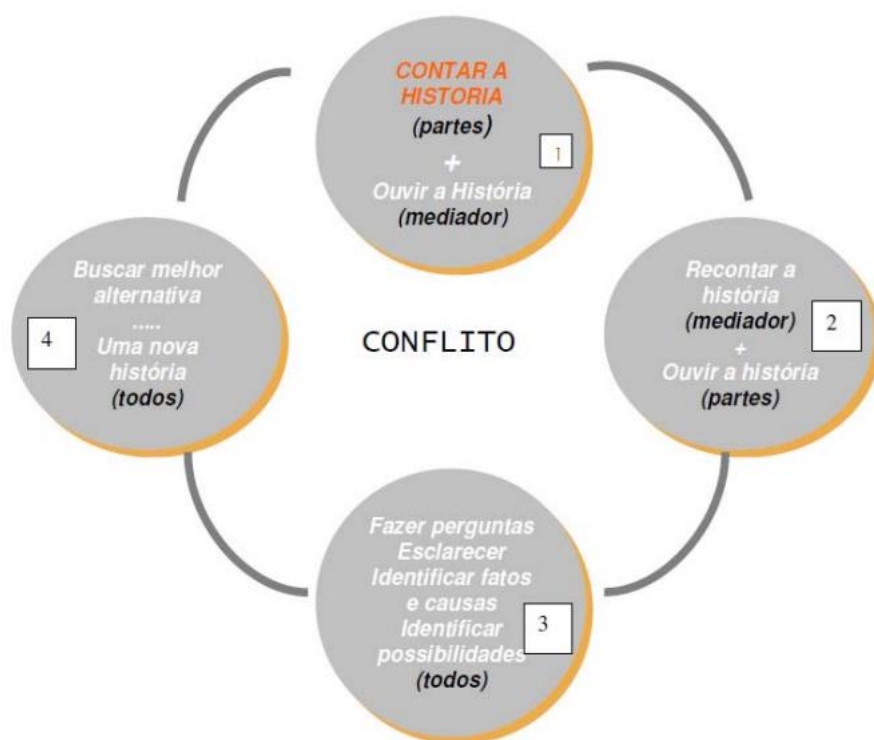
Carta círculo



Nota: Fluxograma elaborado por Fisher e Ury (1991, p. 37 citado por Santana, 2013). Traduzido por Traduzido por Santana (2013) em “A mediação de conflito e seus reflexos na inclusão escolar de crianças e adolescentes.”

Em relação ao modelo Circular-narrativo, considerado um modelo bem utilizado, se dividindo pelo modelo tradicional e o transformativo, é um modelo considerado de grandes expoentes, apoiado no construtivismo social, focado na transformação de pessoas do que na busca do resultado em si. Nesse modelo, o mediador não é negociador apenas, ele é o feitor de acordos com o objetivo de reconstruir as relações, observando as necessidades dos envolvidos. Para Vasconcelos (2008, citado por Santana, 2013), esse modelo é destacado porque desestabiliza as narrativas iniciais para compreensão do conflito por meio de perguntas coletivas ou individuais, como pode ser visto no fluxograma elaborado por Schabbel (2002, citado por Santana, 2013) representado na figura abaixo:

Reconstrução da narrativa



Nota: Fluxograma elaborado por Schabbel (2002, citado por Santana, 2013). Retirado de “A mediação de conflito e seus reflexos na inclusão escolar de crianças e adolescentes.”

Método Transformativo é centrado na modificação de caráter ou crescimento moral, ressignificando as relações, tendo como resultado a pacificação entre as partes envolvidas. (Santana, 2013). Nesse modelo, as partes são mais ativas e o mediador mais passivo. São os próprios envolvidos que devem achar soluções de forma autônoma. O mediador apenas assiste e se necessário, orienta. Que para Bush e Folger (2006, citado por Santana, 2013) acaba fortalecendo o “eu”, dando autonomia para enfrentar dificuldade, formas de expressar, preocupação para com o outro.

TÉCNICAS DE MEDIAÇÃO

Existem algumas técnicas que podem ser utilizadas para mediar um conflito conhecidas por: formulação de perguntas, caucus, teste de realidade, resumo de confirmações, parafraseamento e outras (Santana, 2013).

- escuta ativa, que é definida por um momento em que o mediador se atenta em ouvir os envolvidos, sem julgamento de valor, pela comunicação verbal e não-verbal (muitos se comunicam com expressões pelo corpo), com ética, com observação. É importante nesse momento, deixar o envolvido se expressar. Nesse momento é possível observar as causas, a bagagem social em que o envolvido vive.

- Parafraseamento, modelo de técnica utilizada para reconstrução, evitando ambiguidade, (semelhante ao Looping, volta). Momento em que se cria o que aconteceu, remodelando as construções.
- Formulação de perguntas, o mediador é ativo, buscando ressignificar o que aconteceu ao ouvir por meio de interrogação entre as partes envolvidas.
- Caucus significa ouvir as partes de formas separadas, individualmente e depois servem para evidenciar o ocorrido de forma geral.
- teste de realidade em que o mediador pede para escolher de forma tabulada algumas opções de propostas e os envolvidos tem como base a proposta evidenciando o ocorrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conflitos são comuns e inerentes a vida social, devem ser diferenciados de interesses, desejos, posições contrárias (Chrispino, 2002), mas não devem ser rotulados em menos graves ou mais graves, tão pouco atribuí-los a um único docente. Todos da unidade escolar devem entender, intervir ou mediar sempre que necessário. Isso é necessário, por docentes e outros colaboradores serem adultos, com sua personalidade já formada e com experiência de vida, além do conhecimento que cada um apresenta que pode ser muito útil e colaborativo a todos. DeVries e Zan (1998, citado por Fernandes, 2017) ressaltam que todos os docentes têm o dever de auxiliar os educandos a dizerem os sentimentos e manifestá-los, a propondo soluções, a assumirem suas responsabilidades.

REFERÊNCIAS

Abramovay, M.; Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília, DF: UNESCO.

Bourdieu, P. (1983). *Sociologia*. São Paulo: Ática.

Bourdieu, P. (1989). *Sociologia*. São Paulo: Ática.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRASIL. Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. (2015). Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: L13140 (planalto.gov.br). Acessado em: 12 set. 2022.

Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.

- Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar.
- Chrispino, A. & Chrispino, R. S. P. (2002). Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta.
- Coie, J. D. & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behaviour. In W. Damon & N. Eisenberg, Handbook of Child Psychology. Social and Emotional, and Personal Development. Vol. 3, 5ed., New York: John Wiley & Sons
- .
- Creswell, J. W. (2007). Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto. Tradução por Luciana de Oliveira da Rocha. 2º ed. -Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, L. L & Krug, E. G. (2002). Violência: um problema global de saúde pública. Disponível em: 50386959-Conceito-de-violencia-pela-OMS.pdf. Acessado em: 12. set. 2022.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (Org.). (2002). Violência nas escolas: dez abordagens europeias. Brasília, DF: UNESCO.
- Debarbieux, E. (2002). "Violência nas escolas": Divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Débardieux & C. Blaya. Violência nas Escolas e Políticas Públicas. Brasília: UNESCO.
- Diana, D. O que é Bullying? (2022). Disponível em: O que é Bullying? - Toda Matéria (todamateria.com.br) Acessado em: 12. set. 2022.
- Diaz-Aguado, M. J. & Arias, R. M. (1995). Niños com Dificultades Socioemocionales. Instrumentos de Evaluación. Madrid: Ministerio de lo Trabajo y de los Assuntos Sociales. Seis cadernos.
- Diaz-Aguado, M. J.; Royo, P.; Segura, M. & Andrés, M. (1996b). Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Instrumentos de Evaluación e Investigación, vol IV. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fernandes. E. P. (2017). Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos. PUC. São Paulo. SP.

- Francisco, M. V. & Libório, R. M. C. (2008). Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental. Disponível em: 05 - Marcos Francisco OK.pmd (scielo.br). Acessado em: 27 maio 2022.
- Heredia, R. A. S. (1998). Resolución de conflictos en la escuela. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 4, n. 24, p. 44-65, jul./ago.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, p. 9-44.
- Loeber, R. & Hay, D. (2005). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. Annual Review of Psychology, 48, pp. 371-410.
- Martinez, Z. D. (2005). Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. Revista Portuguesa de Educação, 18(1), pp. 93-115.
- Moore, C. W. (1998). O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos. Porto Alegre: ARTMED.
- Nebot, J. R. (2000). Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 7, n. 35, p. 77-85, sept. /oct.
- Oliveira, É.C. S. & Martins, S. T. F. Violência. (2007). Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. Psicologia & Sociedade, 19(1), p. 90-98; jan/abr.
- Santos, J. V. T. D. (2001). A Violência na Escola: Conflitualidade Social E Ações Civilizatórias. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan. /jun. 2001.
- Santana, J. P. de. (2013). A mediação de conflitos e seus reflexos na inclusão escolar de crianças e adolescentes. Brasília. Disponível em: Jose Paes de Santana.pdf. Acessado em 19 dez. 2022.
- Schvarstein, L. (1998). Diseño de un programa de mediación escolar. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 4, n. 24, p. 20-35, jul./ago.

Silva, F. R. & Assis, S. G. (2018). Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e157305.

Souza, L. P. (2012). A Violência Simbólica Na Escola: Contribuições De Sociólogos Franceses Ao Fenômeno Da Violência Escolar Brasileira. Disponível em: 2012_art_ipsouza.pdf Acessado em: 12. set. 2022.

Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. 2001. Disponível em: SciELO - Brasil - Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil Acessado em: 12. set. 2022.

Thiry-Cherques, H.R. & Bourdieu, P. (2006). A teoria na prática. *Revista Administração Pública*. vol.40, n.1, pp 27-53.

Vivaldi, F. M. C. & Vinha, T. P. (2014). Pesquisas Empíricas em Práticas Morais nas Escolas Brasileiras: O Estado Do Conhecimento.

Williams, L. C. A. & Pereira, A. C. S. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*. Vol. 18, no 1, 45 – 55.

Zequinão, M. A.; Medeiros, P.; Pereira. & B. Cardoso, F. L. (2016). Bullying escolar, um fenômeno Multifacetado. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>. Acessado em: 12 set. 2022.

_____. Dicionário Informal Houaiss. 2022. Disponível em: Houaiss (dicionarioinformal.com.br).

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

THE IMPORTANCE OF HISTORY FOR THE EDUCATION OF CITIZENS



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

Esse trabalho pretende trazer informações a respeito da prática pedagógica e as intervenções da disciplina de História. É relevante enfatizar que ocorreram alterações e metamorfoses ao longo dos anos no ensino e no conteúdo histórico. No entanto, apesar dessas transformações, o ensino continua negligenciado. Portanto, evidencia-se como essas mudanças se deram ao longo dos anos e como promover o autodesenvolvimento e o pensamento analítico do estudante, uma vez que são de suma importância para o processo educacional. Em seguida, explora-se como essas aulas podem ser conduzidas e apresentam-se exemplos delas, bem como o papel desempenhado pelo educador ou professor nessas aulas. O conteúdo histórico está cada vez mais desconsiderado e desprovido de significado para os alunos, porém é imperativo ressaltar que esse conteúdo é de extrema importância para o autodesenvolvimento e o pensamento crítico dos estudantes. Desse modo, a hipótese foi comprovada neste artigo.

Palavras-chave: História; Intervenções; Processo Educacional.

ABSTRACT

This paper aims to provide information on pedagogical practice and interventions in the subject of History. It is important to emphasize that there have been changes and metamorphoses over the years in the teaching and content of history. However, despite these transformations, teaching continues to be neglected. Therefore, we highlight how these changes have taken place over the years and how to promote students' self-development and analytical thinking, since these are of paramount importance to the educational process. It then explores how these lessons can be conducted and presents examples of them, as well as the role played by the educator or teacher in these lessons. Historical content is increasingly disregarded and devoid of meaning for students, but it is imperative to emphasize that this content is extremely important for students' self-development and critical thinking. In this way, the hypothesis was proven in this article.

Keywords: History; Interventions; Educational process.

INTRODUÇÃO

O ensino da disciplina histórica possui uma relevância significativa tanto na segunda etapa da Educação Básica quanto no ciclo inicial do Ensino Médio. Nesse sentido, é essencial destacar que os estudantes levarão consigo todo esse conhecimento ao longo de suas vidas.

Além disso, é importante ressaltar os diversos benefícios proporcionados aos alunos. No Ensino Fundamental II, ocorre um estímulo ao pensamento crítico, permitindo que o aluno construa sua própria identidade e desenvolva sua capacidade de reflexão. Já no Ensino Médio, há uma ênfase na construção de habilidades cognitivas e de um pensamento mais analítico em relação ao seu cotidiano e ao mundo ao seu redor.

No entanto, lamentavelmente, muitas vezes esse ensino não é levado em consideração nem valorizado, sendo negligenciado nas salas de aula. Isso ocorre devido aos professores, que frequentemente estão desmotivados e sem estímulos para ministrar aulas interessantes e envolventes, e aos pedagogos, que muitas vezes exigem um planejamento, mas nem sempre obtêm os resultados esperados.

Muitas vezes, os professores não têm uma compreensão clara do motivo pelo qual a disciplina de História está presente no currículo escolar, sua importância e sua necessidade no processo de formação, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

No entanto, essas são dúvidas de grande relevância quando se busca refletir sobre o ensino de História no passado. De acordo com os "PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de História (1998, p. 19), desde a formação do Estado brasileiro, a História tem sido um conteúdo constante no currículo

das escolas.

É crucial que a instrução de História auxilie na melhoria das relações em nossa comunidade, pois esse estímulo é, sem dúvida, um dos maiores desafios da humanidade atualmente, para que possamos avançar em direção a um progresso social, baseado na justiça e respeito mútuo, superando obstáculos para nos compreendermos com os outros.

A relevância da História para a comunidade é adquirir um pouco do conhecimento da cultura de outras pessoas e do mundo, entender quem descobriu determinadas coisas e o que ocorreu com o mundo quando já havia seres humanos.

A História é benéfica para a vida, de maneira pragmática, fornecendo elementos para ação na vida prática, como a compreensão ampliada da sociedade e da cultura, ajuda a fornecer suporte compreensivo às pessoas de forma que passem a agir com maior civilidade, tolerância e prudência, mesmo em situações que são estranhas às suas culturas e crenças.

Pode-se observar que o ensino de História desde a sua origem tem uma função de preparar os cidadãos capazes de participar socialmente, preparando o educando para se tornar um cidadão aberto à mudança, um cidadão militante pela democracia e crítico.

Segundo Bittencourt (2011, p. 114):

Os estudos de História têm como base o desenvolvimento intelectual do educando, e daí a recomendação de introduzir o conteúdo a ser estudado por um problema situado no tempo presente, buscando em tempos passados as respostas para as indagações feitas. (BITTENCOURT, 2011, p. 114)

A iniciação do ensino de história como matéria escolar no Brasil é caracterizada pelas estruturas históricas presentes no mundo no século XIX. Segundo Gabriel (2005, p. 45):

A construção do sentido de identidade nacional, apesar de não se constituir como objeto de ensino propriamente dito e a despeito da pluralidade semântica que envolve tal noção, continua sendo uma das intrigas centrais em torno das quais se organiza o saber dessa disciplina. Desde a emergência da história como disciplina acadêmica no século XIX, essa temática tem assumindo o papel de fio condutor de grande parte das tramas tecidas.

Essa disciplina desempenhou um papel crucial na construção de uma História que buscava destacar uma memória oficial única e estável. Atualmente, a História tem sido discutida não apenas nas escolas, mas em toda a sociedade, pois muitas alterações estão ocorrendo por meio da política.

O CONTEXTO ESCOLAR

No contexto escolar do ensino fundamental II e médio, a disciplina de História desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, contribuindo para a construção de cidadãos críticos e conscientes. No entanto, muitas vezes, a abordagem tradicional da História pode se limitar a uma simples transmissão de fatos e datas, não estimulando o pensamento crítico e a reflexão dos alunos sobre as implicações do passado no presente e no futuro.

A dificuldade encontrada reside na falta de uma abordagem mais contextualizada e problematizadora da disciplina de História, que possibilite aos estudantes não apenas compreender os eventos do passado, mas também questionar, interpretar e relacionar esses acontecimentos com a realidade contemporânea. A ausência de uma conexão significativa entre os conteúdos históricos e as questões atuais pode limitar a capacidade dos alunos de desenvolverem um pensamento crítico e uma consciência cidadã plena.

Para superar essa dificuldade e tornar a disciplina de História mais eficaz na formação de cidadãos críticos, é essencial adotar uma abordagem mais contextualizada e problematizadora. Isso pode ser alcançado através da integração de metodologias ativas de ensino, como estudos de caso, debates, análise de fontes primárias, atividades práticas e interdisciplinares.

Além disso, é importante incentivar a reflexão dos alunos sobre as relações entre passado, presente e futuro, estimulando-os a questionar, debater e formular opiniões fundamentadas sobre os temas históricos abordados. A inclusão de perspectivas diversas e a discussão de temas sensíveis e atuais também são essenciais para ampliar a visão dos estudantes e promover o respeito à diversidade.

Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e reflexivo, a disciplina de História pode se tornar uma ferramenta poderosa na formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados, capazes de compreender e transformar a sociedade em que vivem.

A sociedade passou por várias transformações e, com isso, a História se torna cada vez mais essencial para o conhecimento sobre o mundo que nos rodeia. Conforme Gasparello (1996, p. 90-91):

As novas orientações para o currículo de ensino de história permitem promover uma prática pedagógica aberta e dinâmica, crítica e interdisciplinar, preocupada fundamentalmente com a questão da cidadania. Tal questão nos remete à necessidade de instituição de uma escola que se preocupa com a formação – e nesse sentido o projeto de situar o aluno no seu contexto histórico, a fim de capacitá-lo para agir e transformar, e não apenas para atuar e reproduzir.

A exploração do passado se converte em um amplo diálogo no qual cada participante tem a chance de revelar uma riqueza inexplorada sobre um mesmo assunto. À medida que isso ocorre, temos uma maneira intrigante de entender como era a sociedade em cada período da História.

A disciplina histórica foi incluída no currículo ao lado das línguas modernas, das ciências naturais e físicas e das matemáticas, juntamente com a História Sagrada, com ambas tendo uma inclinação para o desenvolvimento moral do aluno. De acordo com os "PCN de História (1998, p.20) os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo estavam voltados para a formação da ideia de um Estado Nacional secular, mas em conexão com a Igreja Católica.

O documento mencionado aponta para mudanças no ensino que não advêm apenas de discussões e reflexões que ocorrem no campo da historiografia, porque também se relacionam com as transformações na sociedade, principalmente com a expansão escolar para um público culturalmente diversificado, da intensa relação dos estudantes com os meios de comunicação e das propostas que defendem práticas pedagógicas interdisciplinares.

Esses temas relevantes foram desenvolvidos a partir de questões locais em que as crianças e as escolas estão envolvidas, sempre considerando que as realidades abordadas possuem implicações em âmbito regional, nacional e global.

Conforme mencionado por Fermiano e Santos (2014, p.15), "a habilidade de análise crítica requer a capacidade de reflexão, a qual é adquirida somente por meio de maturidade e prática intensiva". Portanto, é de vital importância introduzir aos estudantes esse tema desde a educação primária, por meio de abordagens e conceitos descomplicados, porém que estimulem esse tipo de pensamento crítico.

Qualquer análise da História do Brasil deveria iniciar pela condição atual do país a partir de notícias, que recebemos a todo instante em tempo real. A sociedade contemporânea está cada vez mais envolvida com os eventos históricos e por essa razão as instituições de ensino e os educadores devem renovar e expandir seus saberes. Conforme Ruiz (2008, p. 09):

As políticas educacionais, organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidade, ideias, valores, atitudes e devem ser entendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo.

As sugestões de modernização dos métodos de ensino pelos currículos atuais percorrem questões de importância crucial, principalmente através da interdisciplinaridade, na qual as disciplinas se "conectam" para ajudar na expansão do acervo de conhecimentos dos estudantes.

A Educação pode significar instrução isto é o resultado de um processo de atividades dirigidas através de interações que é o ensino, e é caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual e das capacidades criadoras que leva a aquisição de um conjunto de conhecimento científico, culturais e sociais para a formação harmoniosa das diferentes esferas que comportam a personalidade. (RUIZ. 2008, p. 23)

Num contexto em que a coletividade perdeu sua conexão com o passado e apresenta escassa interlocução com o acervo histórico, torna-se desafiador imaginar viabilidades para um sistema educacional orientado à formação de uma comunidade mais equitativa, na qual primem os princípios éticos, morais e de solidariedade, relegando a competitividade a um plano inferior.

A atual configuração democrática suscita reflexões acerca do legado histórico, pois por meio dos movimentos históricos podemos compreender todos os obstáculos enfrentados para alcançar um regime democrático. No entanto, mesmo vivendo em uma democracia, ainda nos deparamos com a possibilidade de ter nossos direitos conquistados usurpados, dependendo da conjuntura governamental em vigor.

É imprescindível que o cidadão tenha conhecimento do passado para compreender o presente e agir de maneira significativa no futuro, por isso a disciplina de História deve ser incorporada de forma integral.

Ao lecionar História, é fundamental considerar a realidade cotidiana do aluno fora do ambiente escolar, uma vez que somos seres moldados pela história. Isso requer promover a reflexão, incumbindo ao professor a tarefa de garantir sua efetivação, mesmo que de forma discreta.

Conforme estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

A opção de se introduzir o ensino de História desde os primeiros ciclos do ensino fundamental explicita uma necessidade presente na sociedade brasileira e acompanha o movimento existente em algumas propostas curriculares elaboradas pelos estados. (...) A demanda pela História deve ser entendida como uma questão da sociedade brasileira, ao conquistar a cidadania, assume seu direito de lugar e voz, e busca no conhecimento de sua História o espaço de construção de sua identidade. (BRASIL, 1997, p.4-5)

O docente desempenha o papel de facilitador e desperta o interesse do estudante pela disciplina histórica, incentivando reflexões e o desenvolvimento do senso crítico em relação às questões cotidianas e interpessoais, especialmente nas fases iniciais, quando as crianças estão em processo de formação de caráter e outras características pessoais.

No ensino da História, é essencial encará-la como uma disciplina que reflete a realidade, associa valores e demonstra à criança que ela faz parte da história, não apenas como alguém que memoriza datas e fatos históricos, mas como um indivíduo inserido em um contexto social.

Conforme Neves (1985), o ensino de História deve se afastar da abordagem evolucionista proposta, que busca uma didática plausível para o ensino, mas acaba simplificando a realidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Fundamental, há uma perspectiva de ensino que promova a formação histórica e permita que, ao longo dessa etapa de estudos, os alunos possam gradualmente ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir de forma criteriosa (BRASIL, 1997).

O ensino de História cumpre sua função como um conhecimento científico, por meio da consciência histórica, e para que isso ocorra, é necessário um processo de formação histórica, que ocorre, entre outras instâncias, por meio da aprendizagem escolar.

Ao ensinar História, é importante considerar as diversas influências, além do conhecimento acadêmico, que moldam as referências dos professores, sejam elas políticas, sociais, religiosas ou outras.

Muitos professores enfrentam desafios significativos ao tentar transmitir os ensinamentos históricos aos alunos. Para facilitar esse processo, os autores Fermiano e Santos (2014, p. 29) propõem duas abordagens que visam minimizar a dispersão dos estudantes e tornar as aulas mais produtivas. Eles argumentam que, inicialmente, é importante "explorar a opinião dos alunos em relação aos eventos históricos relacionados ao tempo"; em seguida, deve-se "introduzir a noção de tempo histórico, enfatizando o conhecimento gerado socialmente". Dessa forma, é possível avançar por meio de tarefas e projetos que apresentam aos alunos princípios e/ou questionamentos relacionados ao assunto, abordando também métodos e recursos que auxiliam os historiadores na compreensão da história, incluindo a escrita.

A ideia do ensino de História voltado para o Ensino Fundamental II é que a educação desempenhe seu papel na promoção da construção da cidadania, visando a igualdade de direitos entre os cidadãos, e que derrube os conceitos que têm se consolidado há algum tempo, elegendo alguns poucos como “heróis” e deixando de lado a “verdadeira” história em que o povo é o protagonista da história da cidade, do estado e do país, o povo que está mais próximo dos alunos, a realidade de cada um.

É neste ponto que a construção da identidade é um evento que ocorre em referência aos discernimentos de aceitabilidade. Como é possível aceitar e formar uma identidade se os homens e mulheres do povo, que são os sujeitos históricos mais próximos deles, não são “citados” na história ou, se são citados, aparecem como um “ninguém” que não se fez necessário para a história. Silva (2004, p. 106) nos diz que:

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. [...] A identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado.

De acordo com Silva (2004), o processo de autodefinição ocorre quando temos consciência de quem somos e só descobrimos quem somos quando reconhecemos quem não somos. Essa descoberta acontece quando o professor aborda a história levando em consideração a realidade do aluno. A partir desses princípios, podemos construir nossas identidades.

Nesse contexto, a ideia de identidade está relacionada a algo intrínseco, uma realidade interna que pode estar encoberta por comportamentos ou atitudes que, na verdade, não são genuínos para a pessoa.

Silva (2004) argumenta que a construção e transformação das identidades e da subjetividade de maneira geral envolvem a assimilação de atitudes e valores em relação ao gênero, sexualidade ou raça. Em outras palavras, os indivíduos aprendem como ser heterossexuais ou homossexuais e como se identificar com determinado grupo social ou étnico.

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. [...] A identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado (SILVA, 2004, p. 106).

Nesse sentido, a “construção da identidade é um fenômeno que ocorre em relação aos outros, em relação aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que acontece por meio de negociação direta com os outros” (POLLAK, 1992, p. 5). Assim, os processos de identificação são construídos socialmente, nas relações existentes entre os indivíduos e entre os grupos sociais.

Nesse contexto, é necessário observar a eficácia das estratégias pedagógicas, sendo que é preciso refletir sobre o poder que essas representações exercem sobre as crianças, as representações sociais na construção da identidade dos alunos e qual a influência que a educação histórica tem nesse processo de construção de identidade.

PROJETO DE ATIVIDADE DE HISTÓRIA

Para superar as dificuldades identificadas e promover uma abordagem mais contextualizada e crítica da disciplina de História, o projeto será estruturado em três etapas principais:

Seleção e Organização de Conteúdos:

Definição de temas relevantes e contextualizados com a realidade dos alunos, considerando diferentes períodos históricos e suas conexões com o presente. Elaboração de materiais didáticos diversificados, incluindo textos, vídeos, fontes primárias e secundárias, para estimular a pesquisa e a reflexão dos estudantes.

Implementação de Metodologias Ativas:

Utilização de metodologias ativas, como estudos de caso, debates, análise de fontes, simulações históricas e projetos interdisciplinares, para engajar os alunos de forma participativa e crítica. Incentivo à pesquisa independente e à construção coletiva do conhecimento, promovendo a autonomia e o pensamento reflexivo.

Integração de Tecnologias Digitais: Incorporação de tecnologias digitais, como plataformas educacionais, recursos multimídia e redes sociais, para ampliar o acesso à informação, estimular a colaboração e facilitar a comunicação entre os alunos e professores.

Durante a execução do projeto, as seguintes ações serão desenvolvidas:

Aulas Interativas e Participativas:

Realização de aulas dialogadas, estimulando o debate e a reflexão crítica sobre os temas abordados.

Aplicação de atividades práticas, como análise de documentos históricos, produção de narrativas históricas e visitas a locais históricos.

Utilização de Tecnologias Digitais:

Criação de fóruns online para discussões assíncronas, permitindo que os alunos compartilhem ideias e debatam temas históricos fora do ambiente escolar.

Elaboração de projetos colaborativos utilizando ferramentas digitais, como Google Docs e Microsoft Teams, para promover a colaboração e a coautoria entre os estudantes.

Avaliação Formativa e Processual:

Implementação de avaliações formativas que valorizem não apenas o conhecimento factual, mas também a capacidade dos alunos de argumentar, analisar e contextualizar os eventos históricos.

Feedback contínuo e individualizado para orientar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo de aprendizagem.

Ao adotar essa metodologia integrada e participativa, espera-se que os alunos desenvolvam uma visão crítica da História, relacionando os eventos passados com as questões contemporâneas e se tornando cidadãos mais conscientes, engajados e reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da disciplina histórica desempenha um papel crucial na formação dos estudantes e merece destaque no ambiente escolar. No entanto, para que essa importância seja plenamente reconhecida, é fundamental que os professores adotem abordagens pedagógicas que despertem o interesse e a curiosidade dos alunos.

Uma das estratégias eficazes para tornar o aprendizado de História envolvente é a utilização de metodologias lúdicas. Ao introduzir elementos de ludicidade, como jogos, simulações, dramatizações e atividades interativas, os educadores conseguem criar um ambiente propício para a exploração e compreensão dos eventos históricos. Essa abordagem permite que os alunos se envolvam de maneira ativa e prazerosa, estimulando sua curiosidade e interesse pela disciplina.

Além disso, é importante ressaltar que o ensino de História vai além da mera memorização de datas e fatos. Ele proporciona aos alunos uma compreensão mais profunda da trajetória da humanidade, permitindo que eles entendam as raízes dos problemas e desafios atuais. Por meio do estudo da História, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre as escolhas feitas no passado, compreender as consequências dessas escolhas e desenvolver um senso crítico sobre o mundo em que vivem.

A disciplina histórica também contribui para a formação da identidade dos alunos. Ao conhecerem as experiências vividas por diferentes sociedades e culturas ao longo do tempo, os estudantes podem reconhecer a diversidade presente na humanidade e valorizar a pluralidade de perspectivas. Isso promove a tolerância, o respeito e a compreensão mútua, habilidades essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. A. G. Montequieu: **sociedade e poder**. In: WEFFORT, Francisco C. (org.). Os clássicos da política. 13 ed. São Paulo: Ática, 2005, v. 1.
- BITTENCOURT, Circe M.F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988.
- BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997.
- DIAS, M. V. **Evasão Escolar no Ensino Fundamental**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- Campus Machado:

2013. Disponível em: http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/~biblioteca/biblioteca_digital/Documentos/TC-C-da-Biologia2013/TCC-Mirian.PDF. Acesso em: 04 nov.2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GABRIEL, Carmen Teresa. **A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural**. In

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **"Construindo um Novo Currículo de História"**. In: NIKITIUK, Sonia L. (org). Repensando o Ensino de História. São Paulo: Cortez, 1996. P. 77- 91.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RUIZ, L. K. **A Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, Contexto e Expectativas**. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Licenciatura em Pedagogia. Bauru: 2008. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br>> Acesso em: 1 nov.2024.

ZARBATO, Jaqueline Martins. **Memória e ensino de história: as interfaces entre a formação e o saber de professoras**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 5, n.9, jan./jun. 2013. p. 134 - 152.

A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA INFANTIL THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S SELF-ESTEEM



MÔNICA DE SOUZA

FORMAÇÃO MAGISTÉRIO EMEF PROFESSORA EDA MANTOANELLI (ANO 1993); Professora de Educação Infantil no CEI JARDIM GUAIRACÁ- SÃO PAULO.

RESUMO

A autoestima infantil é crucial para o desenvolvimento saudável de uma criança. Ela se refere à percepção que a criança tem de si mesma, influenciando diretamente sua confiança, capacidade de enfrentar desafios e lidar com as emoções. Quando uma criança possui uma autoestima elevada, ela tende a se sentir mais segura, valorizada e capaz de lidar com situações difíceis. Isso também a encoraja a explorar novas experiências, aprender com os erros e manter relacionamentos saudáveis. Por outro lado, uma baixa autoestima pode levar a problemas emocionais, como ansiedade, depressão e dificuldades em socializar. Os pais e educadores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da autoestima infantil, através de apoio, encorajamento e reconhecimento dos esforços e conquistas da criança. Ambientes positivos, onde a criança se sente amada e respeitada, ajudam a fortalecer sua autoconfiança e autovalorização.

Palavras-chave: Autoestima; Desenvolvimento; Criança.

ABSTRACT

Children's self-esteem is crucial to their healthy development. It refers to a child's perception of themselves, directly influencing their confidence, ability to face challenges and deal with emotions. When

a child has high self-esteem, they tend to feel more secure, valued and able to deal with difficult situations. This also encourages them to explore new experiences, learn from mistakes and maintain healthy relationships. On the other hand, low self-esteem can lead to emotional problems such as anxiety, depression and difficulties socializing. Parents and educators play a fundamental role in the development of children's self-esteem, through support, encouragement and recognition of the child's efforts and achievements. Positive environments, where children feel loved and respected, help to strengthen their self-confidence and self-worth.

Keywords: Self-esteem; Development; Child.

INTRODUÇÃO

Trabalhar a confiança estimula, a longo prazo, um melhor comportamento individual e social nas crianças. Estudos apontam que a criança que tem a autoestima boa tende a lidar melhor com as adversidades e frustrações que podem surgir, pois, elas já conseguem entender quais são os seus pontos fortes e pontos de melhoria.

A autoestima infantil é um pilar fundamental para o desenvolvimento global de uma criança, influenciando diversas áreas de sua vida, desde o desempenho escolar até as interações sociais. Uma autoestima positiva permite que a criança desenvolva um senso de identidade sólido e uma autopercepção equilibrada, aspectos que são essenciais para a formação de um adulto confiante e resiliente.

Um dos aspectos mais importantes da autoestima infantil é a capacidade da criança de reconhecer e valorizar suas próprias qualidades e habilidades. Quando a autoestima é bem desenvolvida, a criança se sente capaz de enfrentar desafios com mais segurança e está mais disposta a tentar coisas novas. Isso é especialmente importante em um ambiente escolar, onde a criança precisa lidar com o aprendizado de novas matérias, interações com colegas e professores, e avaliações constantes de seu desempenho.

A autoestima também tem um impacto direto na saúde emocional da criança. Crianças com boa autoestima tendem a ser mais felizes e menos propensas a desenvolver problemas emocionais como ansiedade e depressão. Elas são mais resilientes, ou seja, conseguem se recuperar mais rapidamente de situações difíceis, como fracassos ou rejeições. Isso porque a autoestima oferece uma base sólida sobre a qual a criança pode se apoiar em momentos de dificuldade, ajudando-a a manter uma perspectiva positiva mesmo em situações adversas.

No contexto das relações sociais, a autoestima infantil é igualmente importante. Crianças que se sentem bem consigo mesmas são mais propensas a estabelecer e manter amizades saudáveis. Elas tendem a ser mais assertivas e capazes de expressar suas necessidades e sentimentos de maneira adequada. Além disso, uma autoestima forte protege a criança contra comportamentos agressivos ou de subserviência, permitindo que ela se posicione de forma equilibrada em suas interações.

O papel dos pais, cuidadores e educadores é crucial na construção da autoestima infantil. Eles devem oferecer um ambiente de acolhimento, onde a criança se sinta amada, segura e respeitada. Palavras de encorajamento, elogios sinceros e o reconhecimento das conquistas da criança, por menores que sejam, são fundamentais para fortalecer sua autoconfiança. É importante, no entanto, que esses elogios sejam genuínos e específicos, evitando supervalorizar a criança de forma irrealista, o que pode levar a uma autoestima inflada e uma percepção distorcida da realidade.

Também é vital ensinar a criança a lidar com frustrações e falhas de maneira saudável. Ao invés de proteger a criança de todas as dificuldades, os adultos devem ajudá-la a entender que erros fazem parte do processo de aprendizado e crescimento. Isso ensina à criança que ela é capaz de superar desafios e que o valor dela não está condicionado a um desempenho perfeito.

Além do ambiente familiar, a escola e os círculos sociais desempenham um papel significativo no desenvolvimento da autoestima. Professores que incentivam o esforço, ao invés de focar apenas no resultado, e que reconhecem o progresso individual de cada aluno, contribuem para o fortalecimento da autoestima. Além disso, proporcionar atividades em grupo, onde a cooperação e o respeito mútuo são incentivados, ajuda as crianças a desenvolverem uma percepção positiva de si mesmas e dos outros.

Em suma, a construção de uma autoestima saudável durante a infância é um processo contínuo e multifacetado, que exige o envolvimento ativo de todos os que cercam a criança. Quando bem trabalhada, a autoestima se torna uma base sólida para o desenvolvimento de um adulto equilibrado, seguro e capaz de enfrentar os desafios da vida com confiança.

DESENVOLVIMENTO

A autoestima infantil está relacionada à relação que a criança tem consigo mesma (como ela se vê e como se autoanalisa em situações em que precisa realizar alguma coisa).

As conexões e relações (de amizade e de cunho parental, familiar e escolar, por exemplo) que a criança vai estabelecendo durante o seu crescimento auxiliam em seus processos de construção de autoestima e de autovalorização.

A autoestima infantil está profundamente relacionada à relação que a criança estabelece consigo mesma, abrangendo a forma como ela se vê e como se autoavalia em diversas situações, especialmente naquelas que exigem a realização de tarefas ou enfrentamento de desafios. Esse aspecto da autoestima vai além da simples autoconfiança; envolve a percepção interna da criança sobre seu próprio valor e capacidade.

Quando uma criança possui uma autoestima bem desenvolvida, ela tende a se ver de maneira positiva, reconhecendo suas qualidades, habilidades e conquistas, mas também aceitando suas limitações e áreas de melhoria. Essa percepção equilibrada é essencial para que a criança possa enfrentar desafios de maneira saudável, sem se sentir sobrecarregada ou desmotivada quando encontra dificuldades.

Por outro lado, uma baixa autoestima pode fazer com que a criança duvide constantemente de si mesma, subestimando suas capacidades e se sentindo incapaz de lidar com as demandas do dia a dia. Isso pode levar a um ciclo negativo, onde o medo de falhar impede a criança de tentar novas experiências ou de persistir em situações difíceis. Esse ciclo, se não for interrompido, pode comprometer não apenas o desempenho acadêmico da criança, mas também seu desenvolvimento emocional e social.

A forma como a criança se autoanalisa em situações desafiadoras está diretamente ligada ao feedback que recebe do ambiente ao seu redor, principalmente dos pais, educadores e amigos. Quando a criança é encorajada a refletir sobre suas ações e resultados de maneira construtiva, ela aprende a reconhecer seus esforços e a valorizar as pequenas vitórias, mesmo que o resultado não seja o esperado. Isso a ensina que o processo é tão importante quanto o resultado, ajudando a desenvolver uma mentalidade de crescimento.

A mentalidade de crescimento, um conceito popularizado pela psicóloga Carol Dweck, refere-se à crença de que as habilidades e inteligências podem ser desenvolvidas através do esforço e da prática. Crianças com essa mentalidade tendem a ver os desafios como oportunidades de crescimento, em vez de ameaças ao seu valor pessoal. Elas são mais resilientes, persistentes e abertas ao aprendizado, o que, por sua vez, fortalece sua autoestima.

Para promover uma autoestima saudável, é importante que os adultos incentivem a autoanálise positiva, onde a criança é estimulada a reconhecer não apenas seus erros, mas também suas conquistas e o esforço empregado. Essa prática ajuda a criança a construir uma imagem de si mesma como alguém capaz e valioso, mesmo diante de falhas ou críticas.

É igualmente importante que a criança seja ensinada a diferenciar entre críticas construtivas e críticas destrutivas. Críticas construtivas, que visam ajudar a criança a melhorar, devem ser entregues de maneira cuidadosa e encorajadora, para que não sejam interpretadas como uma rejeição pessoal.

Já as críticas destrutivas, que minam a confiança da criança e são baseadas em comparações ou desvalorizações, devem ser evitadas, pois podem ter um impacto profundamente negativo na autoestima.

Outro aspecto fundamental da autoestima infantil é a autocompaixão, ou a capacidade de ser gentil consigo mesmo em momentos de dificuldade. Ensinar a criança a praticar a autocompaixão significa ajudá-la a entender que todos cometem erros e que isso não a torna menos valiosa. A autocompaixão permite que a criança se recupere mais rapidamente de fracassos e mantenha uma visão positiva de si mesma, mesmo quando as coisas não saem como planejado.

Além disso, a forma como a criança percebe o reconhecimento e a aceitação dos outros influencia diretamente sua autoestima. Crianças que se sentem aceitas e valorizadas em seus ambientes, seja em casa, na escola ou entre amigos, tendem a desenvolver uma autoestima mais robusta. Sentir-se parte de um grupo e saber que suas contribuições são apreciadas reforça a sensação de pertencimento e de valor pessoal.

O ambiente familiar, em particular, desempenha um papel crucial na formação da autoestima. Crianças que crescem em lares onde são respeitadas, ouvidas e apoiadas tendem a desenvolver uma autoestima saudável. Os pais e cuidadores devem estar atentos às necessidades emocionais da criança, oferecendo suporte quando necessário e celebrando suas conquistas. Porém, é importante equilibrar o apoio com a autonomia, permitindo que a criança explore suas capacidades e enfrente desafios por conta própria, sempre com a segurança de que tem um apoio em caso de necessidade.

Na escola, a autoestima pode ser fortalecida por meio de práticas pedagógicas que valorizem o esforço individual e promovam um ambiente inclusivo e respeitoso. Professores que incentivam a cooperação em vez da competição, e que reconhecem os esforços dos alunos independentemente do resultado, ajudam a construir um ambiente onde todos se sentem valorizados. A inclusão de atividades que permitam às crianças expressarem suas opiniões e talentos de maneiras diversas também é fundamental para que elas desenvolvam um senso positivo de identidade e autoestima.

Outro fator relevante para a autoestima infantil é o desenvolvimento de habilidades sociais. Crianças que têm facilidade para se relacionar com os outros, expressar suas emoções e resolver conflitos de maneira assertiva, tendem a ter uma autoestima mais elevada. As habilidades sociais podem ser desenvolvidas por meio de jogos, brincadeiras e atividades em grupo, onde a criança aprende a colaborar, respeitar as diferenças e lidar com frustrações de forma saudável.

O impacto da autoestima infantil vai além da infância, afetando o desenvolvimento ao longo de toda a vida. Crianças que crescem com uma autoestima saudável estão mais preparadas para enfrentar as transições da adolescência e da vida adulta, como a escolha de uma carreira, a formação de

relacionamentos e a tomada de decisões importantes. Elas tendem a ser mais seguras, independentes e capazes de lidar com as pressões e desafios que a vida apresenta.

Portanto, investir na autoestima infantil é investir no futuro de uma criança, proporcionando a ela as ferramentas necessárias para se tornar um adulto equilibrado, seguro e feliz. Esse investimento começa desde cedo, com pequenas ações diárias que, juntas, constroem uma base sólida de amor-próprio e confiança.

Investir na autoestima infantil é essencial para garantir que a criança desenvolva as ferramentas emocionais e psicológicas necessárias para se tornar um adulto equilibrado, seguro e feliz. Esse investimento começa desde os primeiros anos de vida, quando a criança começa a formar suas primeiras impressões sobre si mesma e o mundo ao seu redor. Cada interação, cada palavra de apoio, cada experiência de sucesso ou fracasso contribui para a construção da autoestima, que será um pilar fundamental em sua vida adulta.

A construção de uma autoestima saudável na infância proporciona à criança a capacidade de enfrentar desafios com confiança e resiliência. Isso não significa que a criança não enfrentará dificuldades, mas sim que ela terá a força interna necessária para lidar com essas dificuldades de maneira positiva. Por exemplo, uma criança com autoestima elevada será capaz de se recuperar mais rapidamente de uma experiência negativa, como um fracasso escolar ou um conflito com amigos. Em vez de se sentir derrotada, ela verá a situação como uma oportunidade de aprendizado e crescimento.

Além disso, uma autoestima bem desenvolvida permite à criança estabelecer relacionamentos saudáveis e significativos. Quando a criança tem uma percepção positiva de si mesma, ela é mais capaz de expressar suas necessidades, sentimentos e limites de maneira assertiva. Isso é fundamental para a construção de amizades baseadas no respeito mútuo e na empatia. Da mesma forma, no futuro, essas habilidades serão essenciais para a formação de relacionamentos amorosos e profissionais saudáveis, onde a pessoa se sente valorizada e respeitada.

Um aspecto crucial do desenvolvimento da autoestima infantil é o encorajamento da independência e da autonomia. Crianças que são incentivadas a tomar decisões apropriadas para a sua idade e a resolver problemas por conta própria tendem a desenvolver uma forte sensação de competência e autoeficácia. Essa confiança em suas próprias habilidades é um dos componentes centrais da autoestima, pois reforça a ideia de que a criança é capaz de influenciar positivamente o mundo ao seu redor. Isso não significa que a criança deve ser deixada sozinha para enfrentar desafios, mas que ela deve ser apoiada enquanto experimenta e aprende a lidar com diferentes situações.

A autoestima também está intimamente ligada ao conceito de identidade. Durante a infância, as crianças começam a formar um senso de quem são, o que gostam e o que as torna únicas. Pais e educadores desempenham um papel importante nesse processo, ajudando as crianças a explorar suas

paixões, talentos e interesses. Quando uma criança é encorajada a perseguir suas paixões, seja na música, nos esportes, nas artes ou em qualquer outra área, ela desenvolve uma identidade forte e um senso de propósito. Isso contribui diretamente para uma autoestima saudável, pois a criança se vê como alguém com valor e algo único a oferecer ao mundo.

É importante destacar que a construção da autoestima infantil não deve ser confundida com superproteção ou com a tentativa de eliminar todas as dificuldades do caminho da criança. Enfrentar desafios e lidar com frustrações é uma parte essencial do desenvolvimento. No entanto, o que faz a diferença é a maneira como a criança é apoiada durante esses momentos difíceis. Quando os adultos ao redor da criança reconhecem seus esforços, validam seus sentimentos e oferecem orientação sem fazer tudo por ela, a criança aprende a confiar em suas próprias capacidades e a desenvolver resiliência.

Outro fator essencial para o desenvolvimento da autoestima é o ambiente no qual a criança cresce. Um ambiente familiar estável, onde a criança se sente segura, amada e respeitada, é a base para uma autoestima sólida. Os pais e cuidadores devem criar um espaço onde a criança se sinta à vontade para expressar suas emoções, fazer perguntas e cometer erros sem medo de julgamento ou punição excessiva. A presença de regras e limites claros, aplicados de maneira justa e consistente, também é importante, pois ajuda a criança a entender que seu comportamento tem consequências, mas sem comprometer seu senso de valor pessoal.

Na escola, os educadores desempenham um papel vital na construção da autoestima infantil. Um ambiente escolar positivo, onde o aprendizado é incentivado e o erro é visto como parte do processo, contribui significativamente para a autoestima da criança. Professores que reconhecem os esforços individuais, que valorizam as contribuições de todos os alunos e que promovem a colaboração em vez da competição, criam um espaço onde as crianças se sentem motivadas a aprender e a se desenvolver. Além disso, atividades que incentivam a expressão pessoal e a criatividade, como artes, música e teatro, são excelentes para fortalecer a autoestima, pois permitem que a criança explore e demonstre suas habilidades únicas.

As interações sociais também desempenham um papel importante na formação da autoestima. Crianças que têm a oportunidade de brincar e interagir com outras crianças desenvolvem habilidades sociais essenciais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos. Essas habilidades são fundamentais para a construção de uma autoestima positiva, pois ajudam a criança a se sentir competente e valorizada em seus relacionamentos. Participar de grupos e atividades comunitárias, como clubes, esportes ou projetos de voluntariado, também pode reforçar a autoestima, proporcionando à criança um senso de pertencimento e de contribuição para algo maior.

No longo prazo, uma autoestima infantil bem estabelecida traz benefícios que se estendem por toda a vida. Adultos que cresceram com uma autoestima saudável tendem a ter uma visão mais positiva de si mesmos, a se sentir mais capazes de enfrentar desafios e a estabelecer relações interpessoais mais satisfatórias. Eles também são mais propensos a alcançar sucesso em suas carreiras, pois acreditam em suas habilidades e estão dispostos a correr riscos calculados em busca de seus objetivos.

Além disso, a autoestima bem desenvolvida contribui para a saúde mental e emocional, reduzindo a probabilidade de problemas como ansiedade, depressão e estresse. Pessoas com alta autoestima são mais resilientes diante das adversidades da vida e têm uma maior capacidade de manter o equilíbrio emocional em situações difíceis. Isso não significa que eles não experimentam sofrimento, mas sim que têm as ferramentas necessárias para lidar com ele de maneira saudável.

Portanto, investir na autoestima infantil é, na verdade, investir em um futuro melhor para as crianças, proporcionando-lhes as bases necessárias para crescerem como adultos plenos, confiantes e felizes. Esse investimento requer tempo, paciência e dedicação por parte dos pais, educadores e de toda a comunidade, mas os benefícios a longo prazo são imensuráveis.

Cada criança merece crescer com uma autoestima forte, que a ajude a enfrentar o mundo com coragem, a valorizar suas próprias conquistas e a reconhecer seu valor intrínseco. Com o apoio adequado, cada criança pode desenvolver uma autoestima que a sustentará ao longo de sua vida, permitindo-lhe alcançar seu pleno potencial e viver de maneira plena e satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que, desde cedo, pais, familiares e/ou responsáveis comecem a ajudar as crianças a desenvolverem um olhar de autoamor e autovalorização. Também é importante que estejam alertas aos sinais que os pequenos demonstram e que podem indicar problemas de autoimagem.

É fundamental que, desde os primeiros anos de vida, pais, familiares e responsáveis estejam ativamente envolvidos no processo de ajudar as crianças a desenvolverem um olhar de autoamor e autovalorização. Esse processo não acontece de maneira automática; ele requer um ambiente que seja nutrido por apoio emocional, aceitação incondicional e reconhecimento das qualidades e conquistas da criança, independentemente de sua magnitude.

O desenvolvimento de um senso saudável de autoamor começa nas pequenas interações diárias. Quando os pais demonstram amor e carinho de maneira constante, a criança começa a internalizar a mensagem de que é valiosa e digna de amor. Isso se reflete não apenas nas palavras, mas também nas ações. Gestos simples, como ouvir a criança com atenção, elogiá-la sinceramente

por seus esforços e dedicar tempo de qualidade para brincar e conversar, são poderosos na construção de uma autoestima positiva.

Além disso, é essencial que os responsáveis ajudem a criança a reconhecer e expressar suas emoções. Crianças que aprendem a entender e a comunicar o que sentem, sejam sentimentos de alegria, tristeza, frustração ou medo, desenvolvem uma relação mais saudável consigo mesmas. Esse autoconhecimento emocional contribui para o fortalecimento da autoestima, pois a criança começa a perceber que todas as suas emoções são válidas e que ela tem o direito de expressá-las. Pais e cuidadores podem apoiar esse processo ao validarem as emoções da criança, mostrando que estão ao seu lado para ajudá-la a entender e lidar com seus sentimentos de maneira construtiva.

É igualmente importante estar atento aos sinais que podem indicar problemas de autoimagem nas crianças. Esses sinais podem ser sutis, mas reconhecer e responder a eles de maneira adequada é crucial para prevenir o desenvolvimento de problemas emocionais mais sérios no futuro. Entre os sinais que podem indicar uma autoimagem negativa estão a constante autocrítica, a falta de confiança em suas habilidades, a tendência a se comparar desfavoravelmente com os outros e a dificuldade em aceitar elogios.

Por exemplo, uma criança que frequentemente diz "Eu sou ruim nisso" ou "Eu nunca vou conseguir" poder estar mostrando sinais de baixa autoestima. Esse tipo de linguagem negativa sobre si mesma deve ser observado com atenção, pois pode refletir uma percepção distorcida de suas capacidades. Nesse caso, os pais podem intervir de maneira positiva, ajudando a criança a reformular seus pensamentos, incentivando-a a focar em seus esforços e progressos em vez de apenas nos resultados.

Outra área onde os problemas de autoimagem podem se manifestar é no comportamento social da criança. Uma criança com uma autoimagem negativa pode evitar situações sociais ou atividades que envolvam um risco de fracasso ou exposição pública, como participar de esportes ou apresentar um trabalho na escola. Ela pode temer ser julgada ou ridicularizada, o que a leva a se isolar ou a se tornar excessivamente dependente de outros para validação. Esses comportamentos são indicadores de que a criança pode estar lutando com sentimentos de inadequação ou medo de rejeição.

Nessas situações, é vital que os pais e cuidadores abordem a questão de forma sensível e encorajadora. Criar oportunidades para a criança experimentar pequenos sucessos em um ambiente seguro pode ajudar a reconstruir sua confiança. Atividades em que a criança possa participar de maneira ativa e onde seus esforços sejam reconhecidos, como jogos em grupo, projetos artísticos ou tarefas colaborativas, são especialmente úteis. Além disso, é importante que os adultos elogiem o processo e o esforço da criança, e não apenas o resultado, para reforçar a ideia de que o valor dela não está apenas no desempenho, mas também na tentativa e na perseverança.

Também é fundamental que os responsáveis sejam modelos de comportamento positivo. As crianças observam e imitam as atitudes dos adultos ao seu redor, incluindo como eles lidam com seus próprios erros e desafios. Quando os pais demonstram autocompaixão e uma atitude construtiva diante dos problemas, as crianças aprendem a aplicar essas mesmas estratégias em suas próprias vidas. Mostrar como lidar com falhas de maneira saudável e como se recuperar de revezes com otimismo é uma das formas mais eficazes de ensinar a criança a ter uma autoimagem positiva e resiliente.

Além do ambiente familiar, os educadores e outros adultos que interagem regularmente com a criança também desempenham um papel importante na formação da autoestima. Na escola, é essencial que os professores estejam atentos às necessidades emocionais dos alunos e criem um ambiente onde todos se sintam valorizados e apoiados. O incentivo à participação, o respeito pelas diferenças individuais e o reconhecimento das conquistas, independentemente de serem grandes ou pequenas, ajudam a criar um clima de respeito e aceitação que reforça a autoestima de cada criança.

É importante lembrar que a construção de uma autoimagem positiva é um processo contínuo, que exige paciência e consistência. À medida que a criança cresce e enfrenta novos desafios e mudanças, seu senso de identidade e autoestima será testado e moldado. Por isso, é essencial que os pais e responsáveis estejam sempre disponíveis para oferecer apoio, orientação e, acima de tudo, um amor incondicional que não dependa das conquistas ou comportamentos da criança.

Ajudar a criança a desenvolver um olhar de autoamor e autovalorização é, portanto, um dos maiores presentes que um adulto pode oferecer. É algo que irá acompanhá-la por toda a vida, influenciando sua capacidade de se relacionar com os outros, de perseguir seus sonhos e de lidar com os desafios de maneira saudável e confiante.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. MEC. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRIGGS, Dorothy Corkille. **A autoestima do seu filho.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CAMPOS, Maria Malta et al.. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final** São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CASTELO, L.S. **A influência da pré-escola na autoestima da criança.** Dissertação (Mestrado). Fortaleza: UFC, 1980.

CATARSI, Enzo. **As competências relacionais do professor na escola do acolhimento.** In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA: UMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

PLAY AND ITS IMPORTANCE: A PSYCHOPEDAGOGICAL VISION

OLÍVIA MANOELA BURGO

Pedagogia, pela UNIP, em 2007; Pós-graduação em Gestão Escolar, pela UNICID, em 2009. Pós-graduação em Docência, pela UNICID, em 2011; Pós-graduação em Psicopedagogia, pela INEC, em 2018.



RESUMO

A observação da diversão é uma ferramenta valiosa para obter insights sobre o desenvolvimento infantil e pode ser útil na compreensão das necessidades educacionais na infância em avaliações psicopedagógicas. No entanto, a avaliação centrada na diversão é uma abordagem subexaminada, carecendo de apoio empírico substancial, enquanto os testes padronizados continuam a ser o método predominante para identificar lacunas educacionais, embora possam se distanciar da experiência escolar, especialmente no domínio da alfabetização. Os objetivos deste estudo incluem descrever diferentes ferramentas de avaliação baseadas na diversão, delineando as áreas avaliadas, características e procedimentos adotados, além de realizar uma pesquisa comparativa entre vários instrumentos, destacando semelhanças, diferenças, vantagens e desvantagens de realizar uma avaliação abrangente do progresso infantil. Durante a análise, ficou evidente que os objetivos e métodos empregados são bastante variados, indicando a necessidade de mais pesquisas no desenvolvimento de ferramentas de avaliação centradas na diversão, capazes de oferecer uma visão abrangente do desenvolvimento no contexto educacional.

Palavras-chaves: Avanço; Diversão; Necessidades.

ABSTRACT

Fun observation is a valuable tool for gaining insights into child development and can be useful in understanding childhood educational needs in psychoeducational assessments. However, play-centered assessment is an under-examined approach, lacking substantial empirical support, while standardized tests remain the predominant method for identifying educational gaps, although they

may distance themselves from the school experience, especially in the domain of literacy. The objectives of this study include describing different fun-based assessment tools, outlining the areas assessed, characteristics and procedures adopted, as well as carrying out a comparative research between various instruments, highlighting similarities, differences, advantages and disadvantages of carrying out a comprehensive assessment of children's progress. During the analysis, it became evident that the objectives and methods employed are quite varied, indicating the need for further research into the development of fun-centered assessment tools capable of offering a comprehensive view of development in the educational context.

Keywords: Progress; Fun; Needs.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma expressão orgânica e intuitiva durante os anos formativos, cujo papel no crescimento foi extensivamente validado, seguindo as teorias fundamentais de Piaget (1961) e Vygotsky (1977), assim como pesquisas que evidenciam seus efeitos positivos no desenvolvimento integral da criança.

Contudo, diante da presença de qualquer desaceleração ou desvio no crescimento que necessite de exame psicoeducacional, os métodos de avaliação padronizados mais recorrentes nesse estágio raramente contemplam cenários lúdicos em seus critérios, ou são excessivamente específicos.

A aplicação de avaliações padronizadas em infantes tem sido alvo de críticas por empregar contextos alheios ao cotidiano, com resultados que não se traduzem em ações corretivas ou acompanhamento evolutivo, além de desencorajar e até provocar ansiedade nas crianças ao perceberem que estão sob avaliação. Em contrapartida, a análise do ato de brincar oferece mais versatilidade, visto que é a criança que lidera e inicia as interações de estímulo e resposta que definem os testes (KELLY-VANCE; RYALLS; GLOVER, 2002).

Numerosos estudos sugerem a inclusão da observação lúdica como método de avaliação, em especial a vigilância do brincar espontâneo no habitat usual da criança, ressaltando sua eficácia como indicador de sucesso terapêutico, pois, se as competências instruídas durante a terapia são posteriormente exibidas no brincar, infere-se que foram assimiladas para emprego no dia a dia.

Este estudo visa efetuar um cotejo entre ferramentas de avaliação lúdicas, propondo essa abordagem avaliativa como uma estratégia viável no ambiente educacional, especificamente durante a fase de alfabetização, através da leitura e escrita, e elucidando alguns dos métodos disponíveis atualmente.

O ESPECIALISTA EM PSICOPEDAGOGIA

No contexto escolar, o papel do profissional em psicopedagogia busca atender às particularidades do estudante que faz parte da instituição, monitorando seus procedimentos e formas de adquirir conhecimento, as características dos laços estabelecidos com o objeto de aprendizagem, seus educadores e seus colegas, além de prestar atenção às subjetividades e potencialidades que a criança ou adolescente apresenta.

Pode-se afirmar, portanto, que a importância da tarefa psicopedagógica no ambiente institucional reside na prevenção primária e secundária, acompanhando e avaliando os processos de aprendizagem para evitar o surgimento de dificuldades desse tipo e preparando recursos e/ou estratégias de intervenção para a ação.

A Psicopedagogia além de dominar a patologia e etiologia dos problemas de aprendizagem, aprofundou conhecimentos que lhe possibilitam uma contribuição efetiva não só relacionada aos problemas de aprendizagem, mas também, na melhoria da qualidade de ensino oferecido pela escola. (SCOZ, 1994, p.93).

É provável que a instituição de ensino enfrente uma série de desafios ligados ao contexto familiar e individual dos alunos, o que demanda que o psicólogo escolar mantenha um processo contínuo de avaliação, ponderação e diálogo com diversos profissionais - educadores, psicólogos, trabalhadores sociais, terapeutas da fala, entre outros - tanto internamente quanto no âmbito externo à escola.

A contribuição de diferentes áreas do conhecimento pode ser extremamente benéfica em casos particulares, onde as abordagens ou métodos que oferecem podem aprimorar, enriquecer ou mesmo provocar questionamentos sobre as práticas correntes.

Qualquer escola precisa ser organizada sempre em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionada para que os conflitos, não resolvidos, não apareçam nas salas de aula sob forma de distorções do próprio ensino. (WEISS, 2001, p.39)

Ao adentrarmos a esfera educacional, é possível que nos deparemos com requisitos e expectativas delineados pela direção da escola, aos quais nos esforçaremos para corresponder; entretanto, pode ocorrer - e seria oportuno se assim fosse - que, ao longo do tempo, nossas observações revelem outras exigências que podem divergir das inicialmente apresentadas.

Nessa situação, é crucial direcionar as atividades de modo que as verdadeiras necessidades sejam identificadas e não apenas atribuídas ao especialista em psicopedagogia, ou seja, que a própria escola reconheça e assume essas necessidades. Isso contribuirá para uma estratégia inclusiva, capaz de promover transformações substanciais na instituição.

Um diagnóstico organizacional é um passo essencial, e as ferramentas para tal podem incluir:

- A análise abrangente da escola, considerando todos os seus elementos: níveis de ensino onde a intervenção psicopedagógica será aplicada, infraestrutura, localização, contexto social, perfil dos estudantes e suas particularidades, corpo docente e seu envolvimento com a escola, entre outros.
- O registro ou a documentação das observações feitas, que abordam a dinâmica e a identidade da escola, os métodos de comunicação entre os envolvidos, as práticas pedagógicas adotadas pelos

professores, os conflitos recorrentes e as abordagens para resolvê-los... bem como a rede de conexões com instituições e recursos locais que apoiam a missão educativa;

- A catalogação desses elementos significativos e sua relação direta com as demandas e necessidades expressas pela administração no momento da integração à escola.

Com base no diagnóstico psicopedagógico organizacional, a intervenção e sua abordagem serão definidas. Neste ponto, é importante considerar que a modalidade de intervenção escolhida deve estar alinhada com a formação, os conhecimentos fundamentais do psicopedagogo e a perspectiva atual que eles adotam para a abordagem e execução da tarefa.

OS DESAFIOS DA PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia é a área do conhecimento que se dedica à análise dos mecanismos de aprendizado e instrução. Trata-se de um campo de estudo relativamente novo, cuja prática teve início nos Estados Unidos no final do século XIX; embora a nomenclatura só tenha sido estabelecida em 1908, na França, por G. Persigout, que a descreveu como “técnica experimental remunerada” em sua obra sobre Pedagogia.

Conforme indicado pelo nome, essa área é o ponto de interseção entre duas outras ciências: a Psicologia e a Pedagogia. Portanto, seus fundamentos são derivados de investigações psicológicas que abrangem processos cognitivos, emocionais ou fatores sociais e o contexto do indivíduo, cuja análise comportamental é aplicada à metodologia de ensino, o estudo das emoções e do comportamento, para posteriormente serem incorporados à metodologia pedagógica.

Além de investigar os processos de desenvolvimento cognitivo ao longo de todas as fases da vida do indivíduo, a Psicologia Educacional tem três metas principais na prática educativa: prevenção, identificação e intervenção em problemas de aprendizagem do sujeito. E não se limita apenas a atender alunos com necessidades especiais. Além disso, os estudantes com baixo desempenho acadêmico, dificuldades específicas em determinadas áreas de estudo, comportamentos inadequados na sala de aula ou dificuldades de integração também são atendidos.

Para lidar com os problemas específicos de aprendizagem dos alunos, a Psicopedagogia também fornece aos profissionais uma ampla variedade de técnicas de avaliação: desde observação empírica e formulários e entrevistas, até a aplicação de testes e questionários psicométricos para identificar possíveis dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento ou distúrbios.

A Psicopedagogia oferece os recursos necessários para a intervenção e o desenvolvimento de programas que abordam as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos: desde a realização de avaliações psicológicas e adaptação de currículos, até a oferta de atividades e conteúdos adequados para cada caso individual.

As demandas educacionais no contexto atual apresentam desafios significativos que buscam atender às particularidades dos alunos, sob uma perspectiva de atenção à diversidade, levando em consideração as várias perspectivas que a compõem.

Dessa forma, o conceito de psicopedagogia despertou interesse entre os profissionais dessas áreas, pois é uma questão-chave nos sistemas educacionais cada vez mais complexos, exigindo que a profissão docente se adapte a essa realidade, considerando as mudanças radicais e aceleradas nas estruturas científicas, sociais e educacionais que sustentam e dão significado ao seu caráter institucional. Esses aspectos enfatizam a grande importância do aprendizado de relacionamento e convivência para o ensino.

Não existe atuação psicopedagógica na escola sem a postura do ouvir, do falar e do propor. A intervenção do psicopedagogo tem que está regada do seu saber, da sua criatividade, da sua perspicácia, para que tenha condições de adaptar o trabalho a que se propõe, de acordo com as necessidades e possibilidades do contexto educacional em que está atuando. (PONTES, 2010, p.75).

Conforme relatado pela UNESCO em 2014, os obstáculos para aprimorar a qualidade e a justiça nos ambientes de ensino latino-americanos demandam um foco renovado nas estratégias de capacitação docente. Nesse contexto, a qualificação dos educadores emerge como um elemento crucial para o avanço do setor educativo e, conseqüentemente, as políticas educacionais devem refletir essa prioridade para garantir a eficácia do treinamento.

Embora as perspectivas sobre a psicopedagogia variem entre acadêmicos e especialistas das áreas de educação e psicologia, é essencial ponderar sobre o valor e a relevância da capacitação docente sob a ótica psicopedagógica, como um pilar fundamental para a administração eficiente do ensino, envolvendo a definição de metas e a identificação de necessidades formativas, além do incentivo a uma postura proativa na concepção de iniciativas educacionais que promovam unidade e consistência ao esforço coletivo nas respectivas áreas de atuação.

É vital examinar os tópicos vinculados à psicopedagogia enquanto área de estudo, reconhecendo que ela representa a confluência entre as ciências da psicologia e da pedagogia, o que suscita diversas questões epistemológicas.

No que tange à psicopedagogia, seu objeto de investigação abrange a dinâmica entre o indivíduo e o objeto do saber, desde a fase de aquisição, assimilação e implementação, até as intervenções necessárias diante de obstáculos e desvios no processo de aprendizagem, que podem ter origens tanto externas quanto internas.

As discussões sobre os alicerces epistemológicos, que contemplam a fusão entre psicologia e pedagogia, emergem timidamente nos distintos cenários acadêmicos, refletindo as necessidades e inquietações dos educadores, com o intuito de aprofundar os fatores que, sob a perspectiva psicopedagógica, exercem influência em suas práticas educativas, apresentando um valor notável tanto teórica quanto metodologicamente.

Segundo Portilho (2003, p. 125):

Psicopedagogia tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano que na sua essência é social, emocional e cognitivo- o ser cognoscente, um sujeito que para aprender pensa, sente e age em uma atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de

sensações e de conhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber. Essa ciência estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer [...].

Desde o início, a educação na fase pré-escolar tinha como objetivo treinar crianças, de maneira quase obrigatória, para dominar a leitura e a escrita durante extensos períodos. Havia uma compreensão limitada sobre o crescimento e as variações individuais entre os sexos. Como resultado, a instrução era uniforme para todos assim que ingressavam na educação infantil.

Com a emergência da Psicologia do Desenvolvimento nos anos 1920, veio a noção de que não se deveria pressionar as crianças, mas sim aguardar até que estivessem prontas para aprender. Também foi o começo da criação de listas de habilidades prévias necessárias para a alfabetização e a importância de avaliá-las para determinar o momento exato em que uma criança está apta para aprender. Contudo, apesar desses avanços, muitos meninos e meninas ainda enfrentavam dificuldades para se alfabetizar.

A partir dos anos 1960, surgiram duas correntes de pensamento na educação infantil sobre o ensino da leitura e escrita. A primeira enfatiza a prática de competências vistas como fundamentais para a aprendizagem, sugerindo que se desenvolvam essas habilidades antes de começar o ensino formal da língua escrita. A segunda defende que a aquisição da leitura e escrita depende da eficiência das técnicas empregadas pelo educador, e que o início do aprendizado não deve esperar um momento específico, pois quanto mais as crianças interagem e exploram materiais impressos, mais rapidamente compreendem.

Essas abordagens refletem uma perspectiva limitada e restritiva que entende a leitura apenas como um processo de decodificação de símbolos, o que não condiz com a visão de um estudante proativo e de um educador cujo papel é incentivar e facilitar o desenvolvimento. Atualmente, o currículo na Educação Infantil evoluiu de um conjunto desorganizado de atividades para um ambiente educacional estruturado, resultando em uma série de métodos, técnicas e posturas pedagógicas que beneficiam o desenvolvimento infantil.

Ferreiro (2003) argumenta que a questão sobre a alfabetização na Educação Infantil é mal colocada, pois responder negativamente não significa transferir essa tarefa para o Ensino Fundamental. Responder afirmativamente implica em trazer para a Educação Infantil práticas tradicionais do ensino fundamental.

Quando uma escola infantil aceita a crítica do Ensino Básico de que as crianças chegam ao segundo nível sem conhecimento prévio, ela também adota os critérios estabelecidos pela escola primária: a prática de sílabas na pré-escola, planos de aula etc. Outra visão equivocada é que apenas o Ensino Fundamental deve lidar com a língua escrita, pois isso nega às crianças a chance de interagir com a variedade de materiais que o sistema de escrita oferece e de se envolver com a língua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de jogar serve como uma ferramenta pela qual seres humanos e animais investigam e assimilam uma gama de vivências em distintos contextos e com variados fins, tornando-se essencial na aplicação do jogo nos procedimentos de avaliações psicopedagógicas.

Através do jogo, o infante consolida sua identidade, potencializa sua capacidade criativa e amplia suas relações e expressões sociais. Analisar e monitorar as atividades lúdicas infantis é um recurso precioso para compreender a psicologia e seu desenvolvimento.

O elemento central do lúdico é a satisfação; a brincadeira é invariavelmente prazerosa e frequentemente evoca sentimentos e manifestações de contentamento. Diversas modalidades de brincadeiras proporcionam distintas formas de satisfação, seja o deleite em provocar reações, o contentamento sensório-motor, ou a alegria de construir e desfazer sem remorso, em essência, o gozo de interagir e partilhar.

Igualmente, o lúdico representa uma vivência de autonomia, pois se desenrola num ambiente psíquico marcado pela autonomia de decisão. Trata-se de uma escolha espontânea e autônoma, que rejeita restrições impostas de fora. O lúdico é, acima de tudo, um processo cujas razões são internas, não visando metas ou finalidades externas.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Maria Montserrat et al. In: BISQUERRA, Rafael (Ed.). **Modelos de orientação e intervenção psicopedagógica**. Madri: Wolters Kluwe, 2010. p. 301-324.

CASBY, Michael. **Avaliação do desenvolvimento do brincar: um modelo para intervenção precoce**. Communication Disorders Quarterly, Chapman, v. 24, não. 4, pág. 175-183, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/yaEiqF>> Acesso 02 out. 2024.

FERREIRO. **Cultura escrita e educação**. México. DF: Fundo de Cultura Econômica. 2003.

GARCIA, Jesus Nicásio. **Imitação e jogo simbólico: avaliação e desenvolvimento**. Valência: Promobook, 1992.

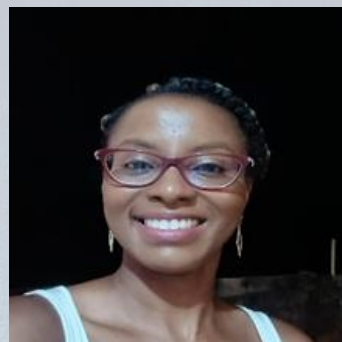
GUTIERREZ, Edith Natalia. **Nova revisão da escala de jogos pré-escolares Knox**. Game Scale por Susan Knox, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/7MkEiv>> Acessado em: 01 out.2024.

HERNANDEZ, Roberto; FERNANDEZ, Carlos; BATISTA, Pilar. **Metodologia da Investigação**. México, DC: McGraw Hill, 1998.

KELLY-VANCE, Lisa; RYALLS, Bridget; GLOVER, Catarina. **O uso da avaliação lúdica para avaliar as habilidades cognitivas de crianças de dois e três anos**. School Psychology International, Nebraska, v. 23, não. 2 P. 169-185, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/ayNSKN>> Acesso 02 out.2024.

- KNOX, Susana. **Desenvolvimento e uso atual da escala de jogo pré-escolar Knox**. In: **PARHAM, Diane; FAZIO, Linda. Brincar na terapia ocupacional para crianças**. São Luís.1997.
- LEFF, Stephen; LAKIN, Rebeca. **Sistemas observacionais baseados em playgrounds: uma revisão e implicações para profissionais e pesquisadores**. School Psychology Review, Maryland, v. 34, nº. 4, pág. 475-489, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/YEHVSK>> Acesso 02 out. 2024.
- LIFTER, Karin et al. **Visão geral do brincar: seus usos e importância na intervenção precoce/educação especial na primeira infância**. Infants and Young Children, Filadélfia, v. 24, não. 3, pág. 225-245, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/QRa2Gj>> Acesso 04 out.2024.
- LINDER, Tony. **Avaliação lúdica transdisciplinar**. 2ª edição. Baltimore: Paul H. Brookes, 2008.
- MARTINEZ, Geraldo. Observação da atividade infantil: uma proposta de categorização da atividade espontânea. In: ANGUERA, Maria Teresa (Ed.). **Observação do comportamento interativo em contextos naturais**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1999.
- ORTIZ, E. & MARINO, M. **Uma compreensão epistemológica da psicopedagogia**. 2014.
- PIAGET, Jean. **Formação do símbolo na criança: imitação, brincadeira e sonho**. Madrid: Fundo de Cultura Económica de Espanha, 1961.
- PONTES IAM. **Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim**. Rev. Psicopedagogia 2010; Disponível em:<<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/196/atuacao-psicopedagogica-nocontexto-escolar--manipulacao--nao--contribuicao--sim>>. Acesso 04 out.2024.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Conhecer-se para conhecer**. In: **BARBOSA, Laura Monte Serrat. Psicopedagogia um portal para inserção social**. Petropolis-RJ: Vozes, 2003, p. 125- 131.
- SILVEIRA, Patrícia Oliveira da. **A importância da brincadeira na Educação Infantil**. REM. Ciclo do conhecimento. São Paulo, out. 2005. Disponível em: <<http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2015/10/a-importancia-da-brincadeirana.html>> Acesso 01 out.2024.
- STAGNITTI, Karen. **Aprenda a brincar: informações sobre avaliação de brincadeiras de faz-de-conta iniciadas por crianças**. [S. l.: sn], 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/G2DCj3>> Acesso 04 out. 2024.

REFLEXÃO SOBRE AS VIVÊNCIAS QUE POSSIBILITAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS



REFLECTION ON THE EXPERIENCES THAT MAKE INTEGRAL EDUCATION POSSIBLE FOR CHILDREN

PAMELA DA SILVA

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade de Cultura e Educação Montessori (2009); Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Yolanda de Souza Santalucia.

RESUMO

Este estudo apresenta uma reflexão teórica sobre as vivências que possibilitam a educação integral das crianças, dessa forma, compreende-se que é por meio de vivências como a arte e as atividades de vida prática são possibilidades que as crianças são expostas a uma variedade de atividades artísticas, como pintura, música, teatro, trabalhos manuais e jardinagem. Essas vivências estimulam a criatividade, a imaginação e a destreza manual, além de promoverem um senso de beleza e harmonia. O problema da pesquisa esteve em querer saber, quais as vivências que possibilitam a educação integral na escola waldorf? O objetivo geral foi apresentar as vivências que possibilitam a educação integral compreendendo a relação professor e alunos frente a estas vivências. A metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica de revisão da literatura, com a leitura livros e artigos científicos, nesse sentido elaborei os fichamentos dos mesmos para levantar as principais ideias dos autores que escreveram sobre o tema. O resultado mais significativo da pesquisa foi que são diversas as vivências da escola Waldorf que possibilitam a educação integral das crianças que estão egressas em seus contextos educativos. Por meio da pesquisa percebeu a relevância do professor frente a sala de aula, e a organização dos conteúdos e vivências diversificadas e dinâmicas para atender aos estudantes. Compreendeu-se que realmente as possibilidades de aprendizagens, assim como as linguagens são diversificadas com a intencionalidade de atender as necessidades educativas dos alunos de modo a favorecer o seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Integral; Educação; Vivências.

ABSTRACT

This study presents a theoretical reflection on the experiences that make children's integral education possible. In this way, it is understood that it is through experiences such as art and practical life activities that children are exposed to a variety of artistic activities, such as painting, music, theater, handicrafts and gardening. These experiences stimulate creativity, imagination and manual dexterity, as well as promoting a sense of beauty and harmony. The research problem was to find out what experiences make integral education possible in the Waldorf school. The general objective was to present the experiences that make integral education possible, understanding the teacher-student relationship in the face of these experiences. The methodology chosen was bibliographical research to review the literature, reading books and scientific articles, in which case I prepared a summary of them in order to identify the main ideas of the authors who have written on the subject. The most significant result of the research was that there are several experiences at the Waldorf school that enable the integral education of the children who are coming out of their educational contexts. The research revealed the relevance of the teacher in the classroom, and the organization of content and diverse and dynamic experiences to meet the needs of the students. It was understood that the possibilities for learning, as well as the languages, are diversified with the intention of meeting the educational needs of the students in order to favor their integral development.

Keywords: Development; Integral; Education; Experiences.

INTRODUÇÃO

Na pedagogia Waldorf, a educação integral é buscada através de uma variedade de vivências que abrange diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

Por meio de vivências como a arte e as atividades de vida prática são possibilidades que as crianças são expostas a uma variedade de atividades artísticas, como pintura, música, teatro, trabalhos manuais e jardinagem. Essas vivências estimulam a criatividade, a imaginação e a destreza manual, além de promoverem um senso de beleza e harmonia.

Nas escolas Waldorf, as crianças participam de atividades como um todo, em uma peça teatral elas constroem desde o cenário até as vestimentas que irão configurar o seu figurino, ou seja, a educação é realmente de forma integral que abrange toda a dinâmica em torno dessa apresentação.

A escolha do tema se justifica a partir da necessidade de conhecer e se aprofundar mais sobre as vivências que possibilitam a educação integral dos alunos que frequentam a escola da Pedagogia Waldorf. A sua intencionalidade foi compreender a organização das salas de aulas na escola Waldorf, bem como as possibilidades de aprendizagens das crianças que participam de vivências multifacetadas, num processo de globalização das temáticas que envolvem o currículo.

O problema da pesquisa esteve em querer saber, quais as vivências que possibilitam a educação integral na escola waldorf?

O objetivo geral foi apresentar as vivências que possibilitam a educação integral compreendendo a relação professor e alunos frente a estas vivências. Os objetivos específicos foram: descrever a organização da sala de aula, apresentar as crianças e o trabalho manual na escola Waldorf e dissertar sobre as vivências que possibilitam a educação integral das crianças.

A metodologia escolhida foi à pesquisa bibliográfica, de revisão da literatura, com a leitura de livros e artigos científicos, elaborando o fichamento dos mesmos para levantar as principais ideias dos autores que escreveram sobre o tema desse estudo. Consultou-se mais de seis autores que tratavam sobre o tema, para que fosse possível ampliar o repertório para a escrita do trabalho.

O trabalho está organizado em três tópicos para a melhor compreensão do tema proposto. Sendo que no primeiro tópico descreve-se a organização da sala de aula, com os detalhes possíveis e o papel do professor nessa organização. O segundo tópico apresenta-se as crianças e o trabalho manual na escola Waldorf, reconhecido como relevante para o desenvolvimento infantil. E no terceiro tópico disserta-se sobre as vivências que possibilitam a educação integral das crianças.

A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

Na escola Waldorf todas as salas são organizadas com mesas e cadeiras, cada professor tem a liberdade de organizá-las a seu modo, sendo assim ele se coloca frente a seus alunos, e ali no ambiente preparado por ele a aula é dada, e há uma troca entre alunos e professores, o professor direciona os alunos e todos com alegria cumprem e fazem o que lhes é solicitado.

De acordo com Cairello e Moraes (2015) a palavra falada ganha outra dimensão. A criança começa:

A desenvolver a capacidade de ouvir, compreender e fazer. Realizar uma ordem pelo professor. E essa ordem é obedecida por amor ao professor. O professor deve merecer o amor dessas crianças para que elas, por admiração a ele, queiram crescer e desenvolver habilidades para um dia, estar a serviço de outros seres humanos. A isso, Rudolf Steiner chamou de “autoridade amada”. “Autoridade” no verdadeiro sentido da palavra, ser autor de atos com sentido, e “amada” por estes atos serem permeados de amor (CAIRELLO E MORAES, 2015, p. 34).

Na sala de aula, percebe-se a confiança das crianças na professora, pois fica à frente e seu papel é direcionar o ensino de forma ordenada e respeitosa, promovendo o currículo com atividades como a alfabetização, como a leitura, a escrita, os números, a contação de história, o trabalho com a linguagem para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, emocional e social que tem relevância na educação integral das crianças.

Os aspectos cognitivo, emocional e social do desenvolvimento integral das crianças são proporcionados pelas vivências e experiências nas relações humanas no espaço educativo, por atividades de contar histórias, pela interpretação de músicas, canções, poemas, pela dança, pelo teatro. Proporcionar à criança vivências lúdicas é fundamental, porque vão assim ajudar a fortalecer a função criadora.

Segundo Steiner (2013) é a partir de sete anos que a vida da criança sob a direção de uma autoridade natural é:

Simplemente anímica da natureza. Quem pode, nessa idade, elevar seu olhar para uma autoridade óbvia, dentro de seu ambiente educacional e de ensino, jamais poderá tornar-se uma

pessoa livre. A liberdade é conquistada justamente por um devotamento à autoridade nessa fase da vida (STEINER, 2013, p. 58-59).

Nessa fase do seu desenvolvimento a criança precisa ser compreendida pela professora, assim como também, nesse momento sentir confiança nela, para que possa expressar seus sentimentos, suas percepções, seus desejos e sua representação mental estabelecendo relação de afeto com a professora, porque a criança só terá curiosidade pelos seus ensinamentos se tiver inteira e emocionalmente envolvida nas vivências organizadas para elas pela professora.

As crianças também participam de aulas de trabalhos manuais que são indispensáveis no desenvolvimento integral das crianças indo além de simplesmente se aprender uma técnica específica.

Os trabalhos manuais estão presentes no currículo da escola Waldorf, em todos os anos escolares. Segundo Steiner (2015) as crianças que aprendem desde cedo a fazer trabalhos manuais de forma artística, seja para si ou para os outros, ao se tornarem mais velhas não terão:

Dificuldades de se relacionarem com a vida e com os seus semelhantes. Serão capazes de construir suas vidas e relacionamentos de forma social e artística, tornando assim suas vidas mais ricas. Os trabalhos manuais atuam de forma importante no desenvolvimento do sistema motor fino das crianças, ampliando suas capacidades motoras e influenciando no desenvolvimento de sua inteligência, produz um estado interior de calma, fomentando a concentração e a reverência por aquilo que é produzido pelas mãos humanas; possibilita um pensar mais claro e um desenvolvimento cognitivo mais rico; desenvolve lateralidade e ajuda a fixar a dominância de uma das mãos; traz consciência para os dedos e aprimora a perspicácia por meio da observação de detalhes; e auxilia na vivência em grupo, aprimorando as relações sociais (STEINER, 2015, p. 69).

As vivências com os trabalhos manuais como o tricô, o crochê e também cortar legumes, verduras, ajudar a fazer a comida, entre outros promove um esforço natural para a aquisição de habilidades e conhecimentos. Aprender novas habilidades por meio do trabalho manual é uma educação integral com significados para as vidas das crianças.

AS CRIANÇAS E O TRABALHO MANUAL NA ESCOLA WALDORF

Todo trabalho manual que as crianças iniciam a realizar precisa ser concluído, as crianças precisam vivenciar todas as etapas desde o início, o desenvolvimento e a finalização do trabalho.

Segundo Ortega (2017) o currículo de trabalhos manuais, além de incentivar a capacidade criativa e o senso estético, ajuda:

A desenvolver a vontade consciente na criança e no jovem, fornecendo também assim fundamentos para o pensar. Os trabalhos manuais atuam como poderoso parceiro para as outras disciplinas. Toda a autoconfiança e consciência, adquiridas por meio dos trabalhos manuais, são transferidas para outras aulas. Além disso, um trabalho cooperativo entre os professores de classe e de trabalhos manuais pode ser desenvolvido de maneira que estas atividades possam desempenhar um papel terapêutico para as crianças (ORTEGA, 2017, p. 60).

Todas as vivências são marcantes para as crianças. Desde o aprender uma letra, um número, ouvir uma história, plantar, lavar o banheiro, cozinhar, lavar a louça e claro o brincar que mesmo no

Ensino Fundamental é indispensável para o desenvolvimento da criança. É no fazer com sentido, que possibilita o real aprendizado e o desenvolver integral do ser humano.

Em todas as aulas, a professora oferece às crianças um ambiente para que possam pensar, sentir e querer. Nesse sentido, a professora deve atuar através do sentir da criança, este que se encontra entre o pensar e o querer. É pelo sentir que atingimos de maneira verdadeira a criança.

Enquanto professora, a intencionalidade é atingir as crianças individualmente para que possam aprender a esperar a sua vez de ser atendida, desenvolvendo a paciência que é muito importante para a sua aprendizagem.

As vivências desenvolvidas na escola pelas crianças necessitam de tempo, as crianças precisam de tempo para cantar, tempo para brincar, tempo para trabalhar, tempo para limpar a sala e deixar o material em ordem, tudo isso é realizado sem pressa e com muita alegria. As vivências na escola Waldorf trazem paz, conforto e saúde para as crianças, além de possibilitar o desenvolvimento do aspecto social que é muito importante para a sua educação integral.

O aspecto social do grupo de crianças, também é muito importante, e é proporcionado durante as vivências que permitem que elas possam ajudar o outro no trabalho, esperar sua vez para ser atendida, ouvir e entender o que fazer, conversar com o amigo, dentre outras experiências. São muitas as oportunidades que as crianças têm na escola para desenvolver o aspecto social que contribui ainda mais com a educação de forma integral.

Outra vivência que possibilita uma educação integral para as crianças é a participação ativa nas festas escolares. Elas alegremente ensaiam, cantam, dançam, para que possam se apresentar para os familiares e a toda comunidade.

Em todas as festas da escola querem participar e sempre se esforçam para que tudo fique o mais bonito possível. As crianças participam da Feira do Trabalhador, festa essa que acontece há muitos anos na escola Waldorf.

A Feira do Trabalhador acontece em todo primeiro de maio, e é aberta para toda comunidade. Muitos artesões moradores da comunidade são convidados a expor seus trabalhos, ou para exposição como também para vendas. Além dos artesões quem tem habilidades na cozinha também pode vender alimentos. As crianças também têm a possibilidade de junto com seu professor expor ou vender algo em prol de alguma causa para a turma.

Também não ficam de fora da festa junina que acontece anualmente sempre no mês de junho. É uma grande festa com muitos pratos típicos, muitas apresentações das crianças desde o primeiro ano. Cada professor tem a liberdade de apresentar o que está sendo feito e preparado com sua turma, uma dança, uma canção, tocar flauta, recitar poema, tudo para abrilhantar a festa e alegrar a criançada. As famílias e colaboradores, especialmente nesta festa, contribuem com um prato e suco. Cada aluno recebe fichas para que troquem pelo alimento que fora contribuição de diversas pessoas, sendo assim aquela criança que não tem condições de comprar na festa também terá o que comer.

A festa dos Povos (Festa Micaélica) conta com uma diversidade de apresentações. Muitos grupos são convidados a mostrar seu trabalho com suas danças típicas, e também recebe a participação dos alunos que se preparam para fazer tudo muito bonito.

Eles se dedicam verdadeiramente à peça de teatro realizada sempre no encerramento de cada ano escolar. Independentemente do tamanho da peça, ela é feita com muito entusiasmo.

VIVÊNCIAS QUE POSSIBILITAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

Outra vivência muito esperada por todas as crianças é a comemoração do aniversário. No primeiro ano cada aluno ansiosamente aguarda seu aniversário, pois é uma data realmente muito especial. Nesse dia, o aniversariante pode escolher para si dois guardiões que vão estar do lado durante a história que é contada pela professora sobre esse momento tão especial do nascimento da criança, ele recebe uma coroa e uma veste especial.

A professora procura antes deste primeiro aniversário na classe visitar a criança em casa. Na visita conversa com a mãe a respeito de como foi a gestação, o nascimento da criança, suas primeiras conquistas, sobre o que a criança mais gosta, e claro cada família tem um jeitinho e pode falar o que julgar adequado, pois o professor respeita a família.

Nessa visita a professora reúne informações importantes e relevantes e assim acrescenta à história que será contada sobre o caminho que a criança fez para chegar à família e também como chegou à classe. É um dia realmente muito especial em que é possível ver os olhos de cada criança brilhando quando ouve sua própria história.

Quando de fato o ensino permeia todo o ser humano ele levará o conhecimento adquirido nas vivências e experiências pra toda vida. É de suma importância para o desenvolvimento da criança a sua participação nas atividades da vida, vivenciar o que é do dia a dia de um adulto.

Segundo Steiner (2018) precisaremos aprender nestes tempos deixar que a pessoa participe da:

Vida e os senhores verão se conseguirmos nestes tempos criar o ensino assim, que a pessoa possa participar da vida e nós, ao mesmo tempo, tenhamos condições de proceder de maneira econômica com o ensino, então pode ser que consigamos trazer as pessoas uma verdadeira formação viva (STEINER, 2018, p. 41).

Permitir as crianças uma verdadeira formação viva possibilitará que aquele que tende aos ofícios também possa participar dessa formação de vida, que deve ser inserida no segundo setênio. Esta formação viva é essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, assim como ler, escrever e conhecer os números.

Todos os dias o almoço da turma é preparado na sala junto com os professores. Após o lanche da manhã é o momento do intervalo, onde as crianças terão uma hora para brincarem livremente no espaço escolar. Porém a cada dia tem um grupo de ajudantes que nesse momento vão ajudar a preparar o almoço e organizar a sala para a próxima aula. Como são dois professores por classe,

enquanto um está observando e brincando com um grupo de crianças, o outro está na sala com outro grupo preparando o almoço e organizando a sala.

Os ajudantes lavam a salada, cortam, bem como também o legume do dia. Auxiliam no refogar do arroz e deixam a pia limpa e organizada. Já nesse mesmo momento preparam a mesa para servir o almoço e ajudam a professora a preparar a fruta que irão comer no fim do dia. Terminado tudo que fora solicitado todos podem sair e brincar com o outro grupo que já está no parque. Todos os dias é quase como que um ritual e faz parte da rotina da classe. Todas as crianças sabem que precisam ajudar a preparar o almoço, pois caso contrário não terão como almoçar, pois, as classes não recebem comida pronta e eles já vão aprendendo que cozinhar na sala faz parte do aprendizado e desenvolvimento de todos.

Muitas vezes também nesse momento preparam o café para o outro dia. Amassam o pão, ajudam a fazer um bolo e a preparar o iogurte. As crianças ajudam sempre com alegria e não tem o fazer diário como um fardo, mas sabem que faz parte da vida.

Após a aula é servido o almoço. É um momento sagrado para as professoras e os alunos. Cada aluno é servido e espera uns pelos outros. Depois de todos terem se servido é momento de agradecimento pelo alimento e por todas as mãos que prepararam. Sendo assim, todos os dias no almoço são feitas orações. E antes de almoçar todos ressoa na sala: 'Uma abençoada refeição, que nunca falte o pão em nossa mesa e em nenhum lugar do mundo, amém!' E em silêncio é iniciado o almoço.

Quando todos terminam de almoçar é o momento em que vão organizar a sala. Cada aluno lava, seca e guarda seu prato. Os ajudantes do dia limpam as mesas, varrem a sala, limpam o banheiro, lavam e secam a louça e já deixam a sala pronta para o outro dia e para aula final. Depois de oito horas na escola aprendendo, compartilhando da vida é feito o verso para a despedida e os mesmos professores que receberam as crianças a sete horas da manhã, se despedem deles as quinze.

O professor está com os alunos todas as oito horas do dia, almoça com os mesmos e tem a possibilidade de se despedir no fim da tarde, sendo assim ele pode observar e ver como cada aluno chegou pela manhã, e como está indo para casa.

Na escola Waldorf, bem como em qualquer outra escola o professor precisa ser uma artista para conseguir de fato atuar e contribuir na formação do ser humano. Elaborar uma aula que permeie todas as características anímicas é de fato uma grande responsabilidade do educador, mas quando de fato ele consegue atingir esse objetivo está exercendo com seriedade o seu papel. Mas, ressaltamos que não só o professor, mas toda a comunidade envolvida necessita estar ligada nesse mesmo pensamento.

De acordo com Steiner (2005, p. 33) se toda professora e professor, com sua mentalidade é capaz de "mergulhar nas almas e em toda a essência do ser em devir, então ele não será professor de leitura, professor de aritmética, professor de desenho e assim por diante, mas sim poderá ser o verdadeiro formador do ser humano em devir".

Na educação integral da criança, o professor tem suas funções e contribui como estimulador do conhecimento construído pela própria criança, isso porque ele deve preparar, organizar e adaptar os ambientes educativos às necessidades das crianças, contribuindo assim para que possam se desenvolver globalmente.

Os aspectos intelectual, físico, emocional e social fazem parte de um desenvolvimento integral da criança, essa deve ser a consciência da professora ou professor que acompanha a criança nessa missão em se desenvolver integralmente, como pontua Steiner (2013, p. 29) “a criança deve aprender e se desenvolver com o corpo inteiro e não somente com o intelecto”. Dessa forma, entendeu-se que todo o corpo da criança em processo de desenvolvimento deve receber estímulos, para que os mesmos contribuam para que as crianças assimilem todo o conhecimento que recebem nos ambientes educativos da escola.

É preciso ficar claro para nós professores e educadores como o ser humano realmente se desenvolve, e como devemos respeitar os momentos da vida, principalmente os da criança

Portanto, para contribuir com o desenvolvimento integral das crianças na escola, a observação e o acompanhamento delas em seus aspectos emocionais, cognitivos e sociais é fundamental, isso porque é a partir desse acompanhamento que a professora e o professor poderão trazer novas possibilidades de vivências e experiências, que contribuam para o desenvolvimento global das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da presente pesquisa foi possível o entendimento e a compreensão das vivências que são ofertadas as crianças na escola Waldorf que possibilitam a educação integral. Educação está que está atrelada ao desenvolvimento holístico das crianças, uma educação completa em relação as habilidades e competências que são necessárias para o desenvolvimento integral das crianças em fase escolar.

No decorrer desse estudo foi possível descrever a organização da sala de aula, tendo o professor como organizador e autônomo no sentido de buscar os conteúdos e materialidades necessárias para contribuir com as aprendizagens das crianças. Percebeu-se também a multiplicidade de espaços e tempos para conduzir as crianças, a dinamicidade das aulas e possibilidades de uso recursos são constantes durante as vivências em sala de aula pelas crianças.

Compreendeu-se também com a construção desse estudo as crianças, seus interesses e curiosidades frente ao trabalho manual que é proposto na escola pelos professores e por um currículo que realmente atende as necessidades dos alunos. Também foi possível perceber que na escola Waldorf a criança é considerada como um todo e como única, nesse sentido precisa ser observada em suas ações e construções durante o seu tempo de permanência na escola.

Portanto, conclui-se que são diversas as vivências da escola Waldorf que possibilitam a educação integral das crianças que estão egressas em seus contextos educativos. Por meio da pesquisa percebeu a relevância do professor frente a sala de aula, e a organização dos conteúdos e

vivências diversificadas e dinâmicas para atender aos estudantes. Compreendeu-se que realmente as possibilidades de aprendizagens, assim como as linguagens são diversificadas com a intencionalidade de atender as necessidades educativas dos alunos de modo a favorecer o seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

CAIRELLO, A. MORAES, M. L. **Tecendo a vida:** trabalhos manuais para crianças de sete a dez anos. Florianópolis: Pandon, 2015.

ORTEGA, N. **O fio do trabalho manual na tessitura do pensar, sentir e agir humanos:** e seus princípios no ensino Waldorf do 1º ao 5º ano. São Paulo: Antroposófica: Associação Comunitária Monte Azul, 2017.

STEINER, R. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano.** São Paulo: Federação de Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

STEINER, R. **O estudo geral do homem:** uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 2015.

STEINER, R. **Três palestras sobre pedagogia popular:** nova orientação do ensino no sentido de uma vida espiritual livre. São Paulo: Hífen Editora e Círculo das Artes, 2018.

STEINER, R. **A prática pedagógica:** segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. São Paulo: Antroposófica Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

O DESENVOLVIMENTO NA CRIANÇA PEQUENA: UMA ABORDAGEM PIAGETIANA

DEVELOPMENT IN THE YOUNG CHILD: A PIAGETIAN APPROACH



PATRICIA RIBEIRO DE FREITAS

Formada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo e Pós-graduada em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Elíseos; É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este presente trabalho monográfico, com base em pesquisas bibliográficas, tem como objetivo esclarecer a relevância e corroborar a importância de um trabalho pedagógico de qualidade para os bebês do berçário. Muitas pessoas ignoram essa fase tão importante da vida de um bebê, os considerando muito frágeis e pequeninos demais para aprender alguma coisa. Mas os bebês que frequentam o berçário, além de receberem cuidados, carinho e alimentação, brincam muito e se desenvolvem rapidamente, adquirindo novas vivências, enfrentando situações desafiadoras de adaptação, socialização e aprendizagens. Salientamos que este período que os bebês ficam no berçário, é de extrema importância para aquisição de vários saberes, muitos que virão inerentes ao seu desenvolvimento normal e muitos outros que precisam de empenho, estímulos e intencionalidade de uma equipe empenhada para direcionar os bebês nessa caminhada rumo as novas descobertas. São vários os meios e métodos que podem ser utilizados nessa trajetória de aprendizagens, que os estruturarão por toda a sua vida, sendo que a ausência destes estímulos também deixará marcas expressivas no desenvolvimento integral da criança. Explanaremos alguns deles, como as brincadeiras, afetividade e a ludicidade, como grandes contribuintes pedagógicos para a formação integral dos bebês.

Palavras-chave: Bebês; Berçário; Aprendizagem; Estímulos.

ABSTRACT

This monographic work, based on bibliographical research, aims to clarify the relevance and corroborate the importance of quality pedagogical work for babies in the nursery. Many people ignore this very important stage in a baby's life, considering them too fragile and too small to learn anything. But babies who attend the nursery, as well as receiving care, affection and nourishment, play a lot and develop rapidly, acquiring new experiences, facing challenging situations of adaptation, socialization and

learning. We emphasize that this period when babies are in the nursery is extremely important for acquiring a great deal of knowledge, much of which will be inherent to their normal development and much more which needs the commitment, stimulus and intentionality of a team committed to guiding them on this journey towards new discoveries. There are various means and methods that can be used in this learning journey, which will structure them throughout their lives, and the absence of these stimuli will also leave significant marks on the child's integral development. We will explain some of them, such as play, affection and playfulness, as major pedagogical contributors to the integral formation of babies.

Keywords: Babies; Nursery; Learning; Stimuli.

INTRODUÇÃO

Ao se falar de conceitos gerais do desenvolvimento global, talvez antes de mais nada seja necessário definirmos especificamente quais são as concepções acerca da educação que serão assumidas nesta exposição, uma vez que os discursos adquirem roupagem totalmente distinta dependendo do lugar do qual se fala. Na contemporaneidade, a educação para além de seus objetivos mais imediatos, como por exemplo de alfabetização ou de exigências empregatícias, tornou-se mecanismo importantíssimo na estruturação de ideologias e projetos políticos, podendo até mesmo ser mediadora no exercício do poder e dominação. Daí nossa necessidade de definirmos de forma evidente o nosso posicionamento. Concebe-se aqui a educação como aquela instituição social na qual as capacidades de transformações positivas da organização social são imensuráveis. Da perspectiva que assumimos, a qual avaliamos ser a mais adequada, educação tem por característica ontológica ser artefato mediador das propostas libertárias e de emancipação do sujeito. Nesta medida, já antecipando um dos pontos que temos por intenção fazer referência é como deve ser a atuação do professor e da professora educadora na educação infantil em relação às questões desse referido desenvolvimento, no processo de ensino-aprendizagem?

Em qualquer dos níveis que se proponha a tratar do tema desenvolvimento global da criança, apresenta-se uma dificuldade em se atingir suas variadas dimensões, isto porque refere-se a um assunto umbilicalmente ligado a variados campos de conhecimento, atribuindo-lhe uma complexidade peculiar. Ao se debruçar sobre o tema desenvolvimento, pode-se enveredar por uma variedade de caminhos, a maioria deles ligados principalmente ao domínio da psicologia e da pedagogia/educação; e em menor expressividade, aos domínios da sociologia, filosofia ou até mesmo da biologia. A partir do determinado caminho que se escolhe para se trabalhar, vai surgindo uma variedade de possibilidades de enfoques mais restritos concernentes ao macrotema ludicidade. Dentro deste conjunto de possibilidades ou vieses, existem aqueles que são mais corriqueiros, como a afetividade, psicomotricidade, desenvolvimento emocional, cognitivo, psicológico etc., construção moral e ética etc. Enfim, o campo de conhecimento é amplo.

Do lugar que se estrutura este trabalho, a perspectiva que se assume é o da educação que se complementa em toda a sua potencialidade a partir da proximidade com a psicologia. Como já se evidenciou, o macrotema a ser trabalhado é o desenvolvimento na criança pequena. Entretanto, faz-se necessário que se estabeleça um recorte mais restrito, possibilitando um aprofundamento na

pesquisa. Sendo assim, já que se avalia como legítima esta aproximação fundamental entre a educação e a psicologia, o macrotema fica sendo o processo de desenvolvimento global da criança pequena, com ênfase dos 0 aos 2 anos.

Sendo assim, define-se que o foco recairá sobre o desenvolvimento afetivo e cognitivo do sujeito em formação, que no caso, refere-se ao contexto escolar. Por fim, baseado na teoria de Henri Wallon: sim, se considerará o desenvolvimento afetivo por meio do aspecto lúdico, pois a afetividade é uma manifestação da confluência entre emoção, sentimento e paixão, e elementos ambientais, sociais e de vivências do sujeito. Entretanto, também se considerará a afetividade enquanto artefato mediador do desenvolvimento cognitivo; ou seja, todas as reflexões aqui manifestadas também estarão sendo permeadas pela ideia de desenvolvimento cognitivo, social, emocional e afins, do sujeito através da interação contínua, recíproca e equivalente entre ludicidade e afetividade, pois, como se tentará demonstrar ao longo da explanação, nos parece que a afetividade pertence e manifesta-se nas atividades lúdicas; assim, como nos ensina Cipriano Luckesi, só é possível existir ludicidade, em sua definição de entrega total do sujeito em suas práticas, se existir o sentimento de afetividade.

Na busca pela, minimamente, satisfação da complexidade do tema, surge a indagação que servirá de lastro para o equilíbrio e coesão do texto. Seguindo os ensinamentos do mestre Paulo Freire, a consideração primeira que se faz aqui e que avalia ser o sentido do conhecimento pedagógico e da construção de saberes a ele concernente é a aceitação do caráter libertário e emancipador enquanto ontológico à educação. O que se assume aqui é que a educação só tem sentido de ser e só se realiza enquanto, neste caráter ontológico. Desta forma, a pergunta avassaladora que nos oprime e que nos devora, mas que também nos impele euforicamente em direção da resposta é: sem o elemento lúdico-afetivo, efetiva-se o pleno desenvolvimento infantil?

Para tanto, faz-se necessário estabelecer como objetivo geral o que se segue: apresentar os aspectos mais importantes e relevantes do processo de desenvolvimento global da criança pequena. Nesta medida, para que se fundamente e se alcance o que se propõe no objetivo geral, define-se três objetivos específicos, quais sejam: 1- apresentar os principais conceitos de desenvolvimento infantil que se tem na literatura mundial, como por exemplo os conceitos de Vygotsky, Piaget e Wallon; 2- explicar sobre a relação do desenvolvimento na referida fase com o aspecto lúdico e afetivo, para finalmente; 3- apresenta a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA-INFÂNCIA: O PERÍODO SENSORIO-MOTOR.

Para avaliar a importância do trabalho pedagógico com os bebês, se faz necessário compreender como eles se desenvolvem e aprendem cotidianamente. Estudos sobre o desenvolvimento infantil vem evoluindo com o passar dos anos, para que possamos compreender as possibilidades reais da aprendizagem da criança, desde o seu nascimento.

Os primeiros anos de vida de uma criança são determinantes para o seu futuro desenvolvimento, principalmente em relação às emoções, capacidade motora, facilidade de aprendizagem, hábitos saudáveis, dentre outros. Afinal, desde o nascimento o bebê, existe um potencial para desenvolver-se

naturalmente, o que pode ser otimizado conforme os vínculos afetivos, cuidados em relação a sua integridade física e pelos estímulos e atividades propostos no seu ambiente familiar e social.

Segundo Wallon (2005), o bebê é concebido como um ser social, por ser incapaz de sobreviver sem ajuda de alguém mais experiente, interligando assim o biológico com o social, defende ainda que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente, que o afeta de alguma forma. Portanto, afirma-se que um bebê que convive em ambiente limitado, em casa ou na creche, que não favoreça a interação entre a criança, objetos e adultos que não estimulem adequadamente, podem sofrer déficit na aprendizagem, mesmo que não apresentem deficiência física ou biológica, uma vez que a criança deve ser vista integralmente, a afetividade com que é tratada, implicará em outras áreas da sua vida e desenvolvimento. Wallon, não considera a inteligência como o principal componente do desenvolvimento da criança, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões: motora, afetiva e cognitiva, e que estas, coexistem e atuam de forma integrada.

Na mesma esteira, a psicogenética de Henri Wallon atribui à dimensão afetiva tal importância que ela assume lugar central na construção da pessoa e em sua expansão e desenvolvimento de conhecimentos. Para este autor, esse processo de desenvolvimento se inicia no período denominado de impulsivo-emocional e se estende durante todo o primeiro ano de vida. Esse seria um processo que se refere a uma transição de saída do estágio puramente orgânico do ser humano, tornando-se então um ser afetivo. Nestes primeiros momentos, a afetividade se resume apenas a manifestações fisiológicas de emoção, a qual vai diferenciando-se lentamente ao longo do tempo, do que ele chama de vida racional. Este é um percurso no qual afetividade e inteligência vão alternando a preponderância, e a afetividade recua para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade (Dantas, 1992).

Ainda, em sua teoria, as condições orgânicas são os fundamentos da existência do pensamento, mas não suficientes, sendo necessário que o objeto de ação mental se desenvolva a partir do meio social no qual a criança está imersa. Na esteira da afirmação de Wallon, a inteligência humana pode até ser inata, mas ela só se expressa inserida ou pertencente a uma dinâmica social que favoreça a sua manifestação. E assim sendo, a afetividade é artefato mediador do desenvolvimento dessas capacidades cognitivas.

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será alei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente. (WALLON, 1954, p. 288).

PRELIMINARES AO CONCEITO DE PIAGET

Inicialmente, para que se torne mais inteligível, o conceito de desenvolvimento em Piaget está intimamente ligado a outros dois conceitos, o de conhecimento e o de inteligência. Quando Piaget fala em conhecer, está pensando em um significado específico, que é organizar, estruturar e explicar a realidade que nos cerca em toda a sua complexidade, física, ideias, moral, valores relações etc. Esta

organização, explicação, estruturação, é fundamental que se diga, se efetiva por meio do experienciado, ou seja, está afirmando que o conhecimento só se produz a partir da ação do sujeito sobre o meio em que vive; sobre os objetos que o cercam. E é por meio dessa estruturação da experiência que se é possível atribuir significação. Desta conceituação inicial se é possível inferir que conhecer significa inserir o objeto em um sistema de relações, decorrente das ações aplicadas sobre esse objeto. Para não se tornar uma conceituação incompleta, deve-se também fazer o adendo de que Piaget considera que a significação é o resultado da possibilidade de assimilação. Na verdade, esse adendo é fundamental para o entendimento adequado do conceito desenvolvimento.

Em toda a obra de Piaget, existe uma indagação que o estimulou na formulação de seus conceitos: de que maneira o sujeito se adapta ao ambiente que o cerca? Segundo seu entendimento, a adaptação, tanto biológica, quanto intelectual, acontece através do mecanismo da assimilação de um dado exterior, no sentido de transformação. Transformação porque o conhecimento não é uma cópia exata, mas se modifica ao ser interiorizado, integrando-se a uma estrutura mental pré-existente, na mesma medida que modifica esta estrutura. Complementarmente, ainda sobre a adaptação só sujeito ao meio, é que fatores normativos do pensamento correspondem às relações, às necessidades de equilíbrio correspondentes ao plano biológico.

Assim então, chega-se aos dois conceitos complementares da adaptação: assimilação e acomodação. Esta visão atribui à adaptação o sentido de um processo dialético, por meio do qual acontece o desenvolvimento das capacidades mentais, chamada pelo autor de "abstração reflexiva". E como dito anteriormente, esta adaptação acontece por meio da ação do sujeito sobre a realidade ou objeto.

Assimilação e acomodação são processos constituintes do sistema cognitivo: a assimilação, no esquema sensório-motor ou conceitual; a acomodação é a necessidade em que a assimilação se encontra de considerar as particularidades próprias dos elementos a serem assimilados. De forma geral, esses processos, no sistema cognitivo, encontram-se em pleno equilíbrio. Diante de algo novo, desconhecido, acontece algo como uma perturbação deste equilíbrio; um estranhamento. Ao acontecer a perturbação do equilíbrio, gera-se um conflito concernente ao objeto ou evento apreendido, disparando mecanismos de equilibração na busca pela estabilidade de outrora. Ou seja, as perturbações, geram construções compensatórias por novo equilíbrio, superando o equilíbrio anterior. Nesse movimento de sucessivas desequilibrações e reequilibrações o conhecimento externo é complementado e modificado por fatores internos, sendo incorporados ao sistema cognitivo. Piaget chamou este processo de equilibração, do qual são oriundas as estruturas cognitivas empregadas na compreensão, levando ao progresso na construção do conhecimento.

No estágio ao qual nos referimos, a inteligência surge muito antes do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, tratando-se de uma inteligência ainda restritiva, essencialmente prática, tendo por principal sustentáculo a concretude e presença das coisas. É fundamental fazer essa referência para que não se imagine que a inteligência é dada ao ser como uma dádiva, pronta e completa. Ainda que ela apareça muito cedo no sujeito, ela não está dada, antes é uma construção.

A assertiva de Piaget define a inteligência enquanto adaptação:

A inteligência não aparece de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário, uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia ao mesmo tempo que os utiliza (Piaget, 1986, p. 23).

A inteligência amadurece com a vivência, tornando-se proporcionalmente mais ativa. Existe uma correlação inata e recíproca: ao mesmo tempo em que as experiências e vivências atribuem sofisticação à inteligência, o apreendido assume peculiaridades específicas na medida desta sofisticação; e por sua vez a ação da inteligência sobre o apreendido sempre será mediada pelo sujeito. Ou seja, a ação do sujeito é indispensável para a constituição da inteligência. A partir desta concepção, o conhecimento não se efetiva pelas informações oferecidas pelo objeto, mas antes pela ação do sujeito sobre essas informações: "O ponto essencial de nossa teoria é o de que o conhecimento resulta de integrações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem oferecer por eles mesmos" (Becker, 2010, p. 87).

Em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, Piaget dividiu em estágios. Neste momento, uma vez dos objetivos desta pesquisa, mais importante que especificar quais são estes estágios, é preciso conceituá-los. Estes estágios são concebidos como uma ordem sucessiva e não apenas cronológica, dependente das experiências e vivências do sujeito e não apenas de sua maturação biológica e do seu meio social. Para o seu adequado entendimento, é necessário que algumas de suas características sejam apresentadas:

- a) Todos os estágios precisam ser integradores, para que as estruturas elaboradas em determinada etapa sejam integradas nas estruturas das etapas seguintes;
- b) Um estágio corresponde a uma estrutura de conjunto que se caracteriza por suas leis de totalidade e não pela justaposição de propriedades estranhas umas às outras;
- c) Os estágios são em sua completude tanto um nível de preparação quanto um momento de acabamento
- d) Na sequência de estágios, distingue-se o processo de formação ou gênese e as formas de equilíbrio final.

Nota-se então que na teoria do desenvolvimento por estádios sucessivos realiza-se em cada um desses estádios um nível de equilíbrio, em direção do equilíbrio final. Ao se alcançar esse equilíbrio final desse estágio, a estrutura daí formada é integrada a um novo equilíbrio em formação. Portanto, os estádios surgem em decorrência dos sucessivos movimentos de equilibração de um processo que se desenvolve durante o desenvolvimento, sendo o equilíbrio final o desenvolvimento pleno das competências cognitivas peculiares daquele estágio. O alerta que deve ser feito neste momento, sem o qual perderíamos o rumo da pesquisa é que os estádios indicam as possibilidades do ser humano e não aos indivíduos. A concretização e realização dessas possibilidades depende do meio ao qual a criança está imersa, uma vez que, como já mencionado anteriormente, o conhecimento é resultado da

troca do sujeito com o meio, assim como da organização afetiva, já que afetividade e cognição são elementos inerentes à adaptação e ao desenvolvimento.

Considerando a teoria de Piaget, o estágio sensório-motor está compreendido entre 0 e 2 anos, sendo o esquema sensório-motor a primeira manifestação de pensamento e expressão. Este é um período é consensualmente aceito como sendo o de maior transformação e desenvolvimento do ser humano, sendo as características manifestadas, construídas, desenvolvidas nesse período essenciais na constituição do sujeito. Piaget compartilhava dessa concepção e dispensou grande atenção ao período, o dividindo em seis subestágios.

1- O exercício dos reflexos (até o primeiro mês).

Os primeiros esquemas nesse estágio são meramente reflexos; ações espontâneas decorrentes de certos estímulos específicos. Estes esquemas reflexos apresentam por constituição organização praticamente idênticas entre si. O que se pode afirmar é que os esquemas reflexos são a única atividade cognitiva da criança nesse subestágio.

2- Primeiras adaptações adquiridas e a reação circular primária (entre 1 mês e 4 meses).

A partir daquilo que já nos referimos anteriormente, o movimento de equilíbrio, os esquemas reflexos se tornarão desajustados à satisfação das relações existentes entre a criança e o meio, exigindo a transformação. Os esquemas reflexos já não são mais capazes de satisfazer plenamente, uma vez de suas vivências experienciadas, a apreensão dos objetos e do ambiente. O desajuste vai exigir o movimento de acomodação. Assim, os esquemas reflexos iniciam um processo de diferenciação possibilitando a construção do novo esquema. O novo esquema, do segundo subestágio, supera os princípios do primeiro de simples reflexos. São esquemas de ações: organização de ações que se conservam através das situações e objetos aos quais se aplicam. Este novo esquema pautado na ação conserva as características reflexas do esquema anterior, consistindo em um movimento de construção de todos os demais esquemas.

A principal característica deste segundo esquema é a reação circular primária, cujo resultado é conservado por repetição. O termo reação circular primária refere-se a procedimentos aplicados pela criança a seu próprio corpo. Refere-se também a ações realizadas pela criança por meio de "grupos práticos", tendo por mediação a coordenação motora, não se manifestando ainda as representações mentais. A ação é a criadora do espaço; a criança ainda não é capaz de concebê-lo enquanto tal; não tem consciência dele. As diversas dimensões de criação do espaço pela criança, como a visual, tátil, auditivo etc., não se apresentam, para a criança, coordenados entre si. Nesta medida, o tempo é simples duração sentida durante a ação praticada. Por fim, vale ressaltar que as condutas apresentadas nesse estágio não podem ser definidas exatamente como a manifestação da inteligência. Antes, deve-se considerar como sendo um momento de confusão/transição entre o orgânico e o intelectual, movimento que prepara o campo para a manifestação da inteligência.

3- Adaptações sensório-motoras intencionais e reações circulares secundárias (entre 4 meses e 9 meses).

A característica peculiar deste estágio é o surgimento das reações circulares secundárias voltadas para os objetos, definindo-se pelo movimento centralizado sobre um resultado produzido no ambiente exterior com o único propósito de manter esse resultado. Aqui se dá a marca da passagem das atividades meramente reflexas para aquelas propriamente inteligentes. Nas fases que se restringem às atividades reflexas, pode-se perceber que elas dependem de um estímulo originário. Já nesta fase, pela primeira vez se concebe a ideia de previsibilidade de acontecimentos. Ou seja, a reação circular secundária só se efetiva quando um efeito causal provocado pela criança é apreendido enquanto resultado de sua ação (ação da criança). Nesta esteira, acontece alguma apreciação da causalidade, a partir da ação imediata da criança, sendo experienciada pelo resultado de sua própria ação.

Por mais que a criança já apresente a capacidade de previsibilidade, para ela, as coisas e eventos apenas existem em ligação com suas ações próprias. Assim, aqui também o tempo é simples duração sentida durante a ação praticada, entretanto, já se manifesta uma vontade de fazer durar essa permanência dos fenômenos apreendidos. Espacialmente já se percebe, de modo prático, um conjunto de relações centralizadas em si própria. Assim como, as dimensões de apreensão e a própria apreensão apresentam certa coordenação entre si, possibilitando a constituição da noção de sucessão, a consciência de "antes" e "depois".

4- Coordenação dos esquemas secundários e respectiva aplicação (entre 9 meses e 12 meses).

A novidade aqui é a busca por um fim não percebido imediatamente através dos esquemas secundários. Apresenta-se uma dissociação dos meios e dos fins, reformulada em uma organização intencional dos esquemas. A imitação pura e simples começa a se apresentar enquanto característica do desenvolvimento cognitivo. Se acontece uma associação entre meios e fins, observa-se também a subordinação dos meios aos fins. Esse fato é evidenciado mais explicitamente nas atividades lúdicas.

Ainda que seja capaz de subordinar os meios aos fins, ainda não se consegue se apreender em sua plenitude a sucessão de deslocamento de um objeto, por exemplo: ao se esconder um objeto atrás de uma cortina, a atenção da criança nessa fase recai principalmente na cortina, ainda que ela tenha presenciado a ação para esconder o objeto. Esse fato também ajuda revelar que as relações espaciais estão em uma condição intermediária às concepções subjetivas e objetivas, pois se busca examinar a constância dos objetos. Em relação à causalidade, está acontecendo o mesmo movimento, transição da causalidade denominada de mágico-fenomenista e causalidade objetiva.

Muito característico também desta fase é o desprendimento do egocentrismo. As suas ações já não são as únicas consideradas como fonte de causalidade. O outro passa a ser considerado nessa relação. Na mesma medida, o tempo passa a ser concebido independente do próprio sujeito e a constituir séries objetivas, mas ainda a ação da criança é marcada pela característica da ação própria.

5- Reação circular terciária e descoberta por experimentação ativa (dos 12 aos 18 meses).

A reação circular terciária refere-se à exploração do desconhecido através de todos os recursos que a criança tiver acesso. A partir disso, então, é o momento de intensa elaboração dos objetos, enfatizando-se a experimentação em direção à novidade. O caso aqui extrapola a simples reprodução,

mas antes a intenção de transformação na busca pela observação e descoberta de sua natureza. A reação circular expressa-se como um esforço para apreender as novidades em si mesma. O campo de estudo do tema denomina este movimento de "experiências para ver".

Apreensões espaciais e concepções objetivas ficam diferentes, refletindo na superação do interesse pela sua própria ação e desenvolvendo maior interesse pelo objeto. Mas mesmo com a sofisticação das relações espaciais, por exemplo entre objetos, ainda não consegue representá-la na ausência do contato direto. A organização da realidade por meio do tempo, agora passa a considerar a relação entre sujeito e objeto. A causalidade então se torna objetiva sobre objetos e pessoas, situada no quadro tempo-temporal. A percepção de sucessão no tempo torna-se mais prolongada, assim como a memória. Daí se explica que nesta etapa a atividade imitativa se torna deliberada.

6- Invenção dos meios novos por combinação mental e a representação

Destarte, é neste subestágio que se efetiva a transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência representativa, com o advento da função simbólica. Mas a grande diferença em relação ao subestágio anterior é que as atividades e práticas deixam de se limitar ao domínio prático, passando ao domínio mental. Está se desenvolvendo a capacidade de representação da realidade por meio do simbólico; assim como por meio de imagens e da memória, independentemente de outras ações exclusivamente físicas. Está iniciada a famosa fase do "faz de conta" (símbolo motivado). A invenção aparece como uma acomodação mental brusca do conjunto de esquemas à situação nova, diferenciando os esquemas conforme a situação peculiar.

Também, a concepção de objeto já se encontra em sua plenitude, portanto, já é capaz de prever, por exemplo, a sucessão de movimento futuros do objeto, pois a capacidade de representação lhe permite tal feito. Agora, a capacidade de conceber o "antes" e o "depois" está muito mais próxima da evocação do objeto ou mesmo das situações ausentes, ou seja, a ideia de tempo representativo. Desta forma, a representação mental faz o exercício de estender o tempo a acontecimentos lembrados.

Importante que se enfatize também, que, principalmente na primeiríssima infância, o principal mecanismo de comunicação da criança é o movimento, o gesto, é o corpo em ação; a ferramenta mais potente de expressividade da criança é o seu corpo. "As expressões não verbais, como a música, a dança e os gestos, surgem da necessidade de evocar e reeditar os vínculos materno-fetais, materno-infantis e com a natureza, como desdobramento do mesmo" (Benenzon, 1988, p. 08).

Assim, o psicopedagogo institucional desempenha um papel fundamental no contexto educacional. Sua atuação visa compreender e intervir nas questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, sociais e afetivos.

Então, estamos autorizados a reconhecer a pedagogia na condição de elemento de coesão e coerência dos processos de ensino-aprendizagem escolar, devendo ser elemento de atuação e ação que constituem esse processo. Na mesma medida, é uma área de conhecimento que não atua sozinha, necessitando que a prática dialógica esteja sempre presente. O mérito da pedagogia não é estabelecer diretrizes ou verdades para o sucesso escolar. Talvez, o seu grande mérito seja exortar a troca de

conhecimento e saberes interdisciplinares, tendo sempre por perspectiva alcançar a transdisciplinaridade. Desta forma, ao fim e ao cabo, sua pedra fundamental é o reconhecimento da Educação Integral, não apenas concernente aos conhecimentos científicos próprios da escola, mas em interação e relação de troca e construção com o contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira infância é uma fase de ebulição humana e social de fundamental importância para todo o respectivo desenvolvimento que acontecerá na vida do sujeito. É um momento da curiosidade e da investigação desinteressada, no qual a criança internaliza aspectos, conceitos, comportamentos etc., sociais e humanos que servirão de base para sua formação e constituição de sua personalidade.

E assim sendo, importante perceber que essa internalização não acontece de forma despropositada e aleatória; antes necessita de ações significativas, que no contexto escolar, tem por fundamental a mediação das educadoras e educadores, sendo um bom exemplo, a valorização do aspecto lúdico e afetivo no cuidar e educar e no processo de ensino-aprendizagem em todo percurso escolar.

REFERÊNCIAS

- ELKONIN, D. B. (1969). Característica general del desarrollo psíquico de los niños. Em A. A. Smirnov et. al., *Psicología* (pp. 493-503). México: Grijalbo.
- LEVIN, Esteban. A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- Oliveira, M. K. & Rego, T. (2003). Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In V. A. Arantes & J. G. Aquino (Eds.), *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas* (pp.13-34). São Paulo: Summus.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. A psicologia da criança. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.
- PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa
- OLIVEIRA, M.K. Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. 10º. Ed. Brasília, Distrito Federal: Editora do Senado, 1998.
- VYGOTSKI, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1999.
- WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- WALLON, H. As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

A INFÂNCIA EM PALAVRAS: O SURGIMENTO, EVOLUÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL E NO MUNDO



CHILDHOOD IN WORDS: THE EMERGENCE, EVOLUTION AND IMPORTANCE OF CHILDREN'S LITERATURE IN BRAZIL AND AROUND THE WORLD

PAULA DE OLIVEIRA FEITOZA

Licenciatura Plena em Pedagogia com Administração Escolar pelo Centro Universitário Assunção (2002); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no EMEI Jardim Imperador.

RESUMO

A literatura infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, indo além da simples diversão e entretenimento. Ela é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, ajudando na construção de valores, no aprendizado de conceitos fundamentais e na formação do pensamento crítico. Ao longo da história, especialmente desde a Idade Média, a literatura infantil tem sido moldada por transformações sociais, culturais e educacionais. No Brasil, o campo da literatura voltada para o público infantil tomou um formato mais consolidado no início do século XX, quando autores como Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Cecília Meireles e Ziraldo começaram a criar obras que mesclavam entretenimento e aprendizado, utilizando a literatura como um meio de educar e formar cidadãos críticos. A obra de Monteiro Lobato, por exemplo, é um marco na literatura infantil brasileira, não apenas por sua relevância cultural, mas também por seu papel na construção da identidade nacional, ao introduzir elementos da cultura brasileira em suas histórias. Além disso, a literatura infantil tem sido vista como um espaço onde a criança pode refletir sobre o mundo à sua volta, desenvolvendo a empatia, o respeito pelas diferenças e o senso ético. A presença de temas como amizade, solidariedade e justiça nas narrativas infantis é um reflexo da capacidade da literatura de instigar questionamentos e promover uma educação emocional. O objetivo deste texto é analisar a trajetória da literatura infantil, destacando sua importância na formação da criança e sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida adulta, como a imaginação, o pensamento crítico e a construção de valores.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Desenvolvimento Cognitivo; Educação Emocional.

Abstract

Children's literature plays a crucial role in the development of young individuals, extending far beyond mere entertainment. It serves as a powerful tool for cognitive, emotional, and social development, aiding in the formation of values, the acquisition of fundamental concepts, and the fostering of critical thinking. Throughout history, especially since the Middle Ages, children's literature has been shaped by social, cultural, and educational transformations. In Brazil, the field of children's literature became more consolidated in the early 20th century, with authors like Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Cecília Meireles, and Ziraldo creating works that blended entertainment and education, using literature as a means of fostering learning and forming critical citizens. Monteiro Lobato's work, for example, is a cornerstone in Brazilian children's literature, not only due to its cultural relevance but also because of its role in constructing national identity, as it introduced elements of Brazilian culture in its stories. Furthermore, children's literature has been recognized as a space where children can reflect on the world around them, developing empathy, respect for differences, and ethical awareness. Themes such as friendship, solidarity, and justice present in children's narratives reflect the ability of literature to spark questioning and promote emotional education. The purpose of this text is to examine the trajectory of children's literature, highlighting its importance in shaping children's development and its contribution to the cultivation of essential skills for adulthood, such as imagination, critical thinking, and the construction of values.

Keywords: literature for children; cognitive development; emotional education.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil, uma das formas mais significativas de expressão cultural voltada para o público jovem, tem uma longa história que reflete as transformações sociais, educacionais e culturais ao longo do tempo.

Seu surgimento na Europa, ainda na Idade Média, começou com a adaptação de contos e mitos populares, com o objetivo inicial de ensinar lições morais às crianças. À medida que a sociedade se reorganizou, principalmente com a ascensão da burguesia e a crescente valorização da infância como fase distinta da vida, a literatura infantil passou a se diversificar.

No Brasil, esse desenvolvimento foi particularmente marcado por mudanças nas práticas educativas e pela busca de uma identidade nacional moderna no final do século XIX e início do século XX. Nomes como Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Cecília Meireles e Ziraldo destacam-se por suas obras que aliam a formação de leitores à criação de um repertório literário rico, capaz de desenvolver a imaginação e de promover valores essenciais como empatia e respeito.

Este texto explora a importância da literatura infantil na formação das crianças, considerando seu impacto no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, além de discutir seu papel tanto no contexto escolar quanto familiar.

SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO GLOBAL

No final da Idade Média na Europa começou a se desenvolver o conceito moderno de infância, que diferencia a criança do adulto. Em sua clássica obra **História Social da Criança e da Família**, Ariès (1978) diz que à medida que a sociedade ocidental se reorganizava com a ascensão da burguesia de Estados Absolutistas, a infância, como uma fase da vida distinta, foi sendo reconhecida aos poucos.

A partir desse contexto, as crianças, que eram vistas, inicialmente, como “adultos em miniatura”, tiveram produção de materiais educacionais e literários específicos. Como dito por Bolite (2007), Inicialmente, as obras eram essencialmente pedagógicas e tinham o objetivo de instruir e moralizar o público infantil. Autores da época iniciaram a tradição de adaptar histórias populares e mitos para o público mais jovem, um exemplo é a obra **Contos da Mamãe Gansa** (1697) do autor Charles Perrault.

Chisté (2015) diz que a literatura infantil começou a se diversificar no século XIX com o crescimento das escolas e da expansão da classe média. Mesclando fantasia com lições de moral e ética, obras como **Alice no País das Maravilhas** (1865), de Lewis Carroll, e os contos dos irmãos Grimm ganharam popularidade.

O DESENVOLVIMENTO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

No final do século XIX e início do século XX, a literatura infantil começou a tomar forma no Brasil, motivado por mudanças nas práticas educativas e pela busca de uma identidade nacional moderna. Esse processo esteve ligado a movimentos como o modernismo e à influência de educadores que viam a leitura como fundamental para a formação de cidadãos.

Intensamente influenciadas pela tradição europeia e carregando um forte teor moralizante, surgiram as primeiras obras brasileiras destinadas ao público infantil. Segundo Gouvêa (2007), a literatura infantil no Brasil, em seus primórdios, refletia as concepções educacionais da época, com foco na inculcação de normas e comportamentos valorizados pela sociedade adulta.

Cecília Meireles, que fundou a primeira biblioteca infantil pública do país, o Pavilhão Mourisco, no Rio de Janeiro, foi uma das principais figuras que promoveram a literatura infantil no Brasil nos anos 1930. Dessa forma, ao reconhecer a importância da literatura infantil para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças brasileiras, marcou um significativo ponto de virada na educação infantil (BOLITE, 2007).

Transformações significativas ao longo do século XX foram feitas à literatura infantil brasileira. As obras que, até então, seguiam um modelo bastante tradicionais, voltadas para a moralização e formação cívica, teve uma maior exploração da fantasia e da ludicidade, que são aspectos fundamentais na literatura infantil moderna. Essas mudanças aconteceram devido a, principalmente, ascensão de autores como Monteiro Lobato (BOLITE, 2007).

Com a consolidação das teorias psicopedagógicas e o desenvolvimento de uma visão mais sensível à singularidade da infância, a literatura infantil passou a refletir essas mudanças durante a segunda metade do século XX. Os textos passaram a explorar mais a imaginação, os sentimentos e o desenvolvimento emocional das crianças, rompendo com o tom prescritivo do início do século (GOUVÊA, 2007).

A FORMAÇÃO DE LEITORES E O IMPACTO NA VIDA ADULTA

A influência da literatura infantil na vida adulta é um aspecto frequentemente subestimado, mas de importância inegável. Ao proporcionar o contato precoce com o mundo das histórias, a literatura infantil cria o ambiente ideal para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais que acompanharão o indivíduo por toda a vida. A experiência com a literatura na infância pode, assim, ser vista como o primeiro passo na formação de um leitor crítico e reflexivo.

Como observa Nelly Novaes Coelho, "a literatura infantil não só diverte, mas também educa e molda o leitor, ajudando a formar o seu estilo pessoal e a sua visão de mundo" (COELHO *apud* OLIVEIRA, 1981). O contato frequente com livros durante a infância amplia o vocabulário, melhora a capacidade de concentração e desenvolve habilidades de interpretação de texto que serão fundamentais em todas as etapas da vida acadêmica e profissional do indivíduo.

Além do desenvolvimento intelectual, a literatura infantil também tem um impacto profundo na construção emocional da criança. Através de histórias que abordam temas como amizade, perda, superação e diversidade, a criança aprende a lidar com suas próprias emoções e a compreender as dos outros. Segundo Bruno Bettelheim, "a literatura infantil é essencial para o desenvolvimento da mente e da personalidade da criança, pois, ao transmitir as experiências da vida, ela ajuda a criança a entender melhor o mundo ao seu redor" (BETTELHEIM, 1990).

Essas experiências literárias na infância também podem influenciar a maneira como o indivíduo se relaciona com a leitura na vida adulta. "A formação de uma comunidade de leitores reflexivos começa na infância, com o incentivo ao hábito da leitura e o contato com narrativas que estimulam o pensamento crítico e a imaginação" (DALLA-BONA; SOUZA, 2018). Nesse sentido, a literatura infantil não apenas prepara a criança para a vida adulta, mas também cria as bases para o desenvolvimento de um leitor apaixonado, capaz de apreciar a riqueza das obras literárias ao longo de toda a vida.

Monteiro Lobato, um dos principais autores da literatura infantil brasileira, acreditava que as histórias deveriam ser pensadas "sob medida" para as crianças, respeitando suas necessidades e interesses próprios (GOUVÊA, 2007). Sua obra, marcada pela ludicidade e pelo estímulo à imaginação, é um exemplo claro de como a literatura infantil pode influenciar positivamente a relação do indivíduo com a leitura. Ao criar personagens cativantes e tramas envolventes, Lobato conseguiu conquistar gerações de leitores, que levaram o amor pelos livros para a vida adulta.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO INCENTIVO À LEITURA

A família deve ser o primeiro ambiente onde a criança entra em contato com a literatura. O hábito de ler para as crianças desde cedo não apenas cria um vínculo afetivo com os livros, mas também estimula a curiosidade e a imaginação. "A literatura infantil é essencial para o desenvolvimento da mente e da personalidade da criança, pois, ao transmitir as experiências da vida, ajuda a criança a entender melhor o mundo ao seu redor" (BETTELHEIM, 1990). Essa interação inicial com a literatura é crucial para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas.

Uma prática simples, mas eficaz, é criar momentos regulares de leitura em família. Ler em voz alta, compartilhar histórias e discutir enredos que ajudam a formar um ambiente positivo em torno da leitura. A pesquisa de Coelho destaca que "a literatura infantil não só diverte, mas também educa e molda o leitor" (COELHO *apud* OLIVEIRA, 1981). Essa interação rica transforma a leitura em um momento de aprendizado e diversão.

Além disso, a escolha de livros variados e adequados à faixa etária da criança é essencial. O contato com diferentes estilos e gêneros literários ajuda a expandir o universo imaginativo da criança e a desenvolver o gosto pela leitura.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola tem um papel fundamental na mediação entre a criança e a literatura. No entanto, essa relação nem sempre é fácil ou fluida. Como aponta Marisa Lajolo, "a presença da literatura infantil na escola é muitas vezes instrumentalizada, utilizada como pretexto para ensinar conteúdos escolares, como ortografia ou gramática, em vez de ser valorizada por seu potencial estético e formativo" (LAJOLO *apud* Dalla-Bona; SOUZA, 2018). Esse tipo de abordagem pode desestimular a criança e afastá-la do prazer da leitura.

Apesar das dificuldades, é na escola que muitas crianças têm o primeiro contato com os livros, e, por isso, é essencial que os professores estejam preparados para lidar com a literatura de forma criativa e estimulante. Maria Antonieta Antunes Cunha ressalta a importância de se trabalhar a literatura infantil de forma a "encantar as crianças com as histórias, permitindo que elas explorem o imaginário, os sentimentos e a crítica" (CUNHA *apud* Dalla-Bona; SOUZA, 2018). O incentivo à leitura na escola deve ir além dos exercícios mecânicos, proporcionando à criança uma experiência enriquecedora que a motive a se tornar um leitor autônomo e apaixonado.

A formação de leitores na escola é, portanto, um dos grandes desafios da educação contemporânea. Como aponta Magda Soares, "a literatura infantil tem o poder de formar ou transformar as mentes, ajudando as crianças a desenvolverem uma visão crítica e sensível do mundo" (SOARES *apud* Dalla-Bona; SOUZA, 2018). Para isso, no entanto, é necessário que a escola promova um

ambiente propício para a leitura, com acervos de qualidade e professores capacitados para trabalhar com a literatura de forma criativa e envolvente.

A IMPORTÂNCIA DE UM ACERVO VARIADO

Um acervo diversificado e de qualidade é essencial para incentivar a leitura. Isso permite que as crianças tenham acesso a diferentes estilos literários, temas e autores. A literatura infantil brasileira é rica em narrativas que refletem a diversidade cultural do país. Autores como Monteiro Lobato e Ruth Rocha oferecem histórias que podem cativar e instigar a imaginação infantil.

As bibliotecas escolares devem ser espaços agradáveis e convidativos, onde a leitura seja estimulada de forma natural. Como Soares aponta, "a literatura infantil tem o poder de formar ou transformar as mentes, ajudando as crianças a desenvolverem uma visão crítica e sensível do mundo" (SOARES *apud* Dalla-Bona; SOUZA, 2018). Portanto, é necessário que as bibliotecas sejam dotadas de ambientes que estimulem a leitura, como cantinhos de leitura confortáveis e acessíveis.

Além disso, a inclusão de livros que abordem a diversidade e a inclusão é fundamental para que todas as crianças se sintam representadas e valorizadas nas histórias. Isso não apenas amplia a visão de mundo das crianças, mas também promove o respeito e a empatia.

O USO DA TECNOLOGIA NO INCENTIVO À LEITURA

No mundo contemporâneo, a tecnologia pode ser uma aliada no processo de incentivo à leitura. Plataformas digitais, e-books e audiolivros tornam a literatura mais acessível e atraente para as crianças. A interação com esses recursos pode ampliar o interesse pela leitura, especialmente quando combinada com atividades lúdicas que estimulem a criatividade.

Ana Maria Machado sugere que "as tecnologias digitais podem ser uma forma de potencializar o contato da criança com a literatura, estimulando a imaginação e a curiosidade" (MACHADO *apud* COSTA; SILVA; COSTA, 2024). Contudo, é fundamental que os pais e educadores orientem o uso dessas tecnologias, garantindo que as experiências literárias sejam enriquecedoras. A integração da tecnologia à leitura deve ser feita de maneira consciente, equilibrando o tempo de tela com a leitura tradicional.

NOMES IMPORTANTES DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL: RELEVÂNCIA E INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

A literatura infantil no Brasil possui um rico panorama, marcado pela contribuição de autores que, com suas obras, moldaram a infância e ajudaram a formar leitores críticos e criativos. Este texto explora nomes importantes da literatura infantil brasileira, como Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Cecília

Meireles e Ziraldo, e analisa suas influências no desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças.

MONTEIRO LOBATO: O PIONEIRO DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Monteiro Lobato (1882-1948) é frequentemente reconhecido como o pai da literatura infantil brasileira. Sua obra, especialmente a série do **Sítio do Picapau Amarelo**, é fundamental na formação de um imaginário nacional. Lobato não apenas divertiu, mas também educou, utilizando elementos da cultura popular e do folclore brasileiro. Em **A Menina do Narizinho Arrebitado**, por exemplo, ele apresenta personagens como Narizinho e Emília, que proporcionam às crianças uma conexão com a cultura brasileira.

Como afirma Gouvêa, "Lobato criou uma literatura que dialogava com a realidade das crianças brasileiras, apresentando-as a um mundo repleto de aventuras e ensinamentos" (GOUVÊA, 2007). Essa capacidade de mesclar fantasia com a realidade fez com que suas histórias se tornassem instrumentos de ensino, abordando temas como amizade, coragem e respeito.

Lobato também foi precursor ao questionar questões sociais e educativas de seu tempo. Ele escreveu que "o Brasil precisa de um povo que pense e que tenha uma educação de qualidade". Essa visão crítica e educativa, presente em suas obras, influenciou gerações de leitores, instigando o pensamento crítico desde a infância.

RUTH ROCHA: A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Ruth Rocha, nascida em 1931, é uma das autoras mais prolíficas da literatura infantil brasileira. Com uma vasta obra que inclui títulos como **Marcelo, Marmelo, Martelo** e **O Reizinho Mandão**, Ruth Rocha consegue abordar de maneira leve e divertida questões do cotidiano infantil. Sua escrita, rica em rimas e jogos de palavras, estimula o interesse das crianças pela leitura.

Rocha acredita que "a literatura deve ser um prazer, uma forma de levar a criança a explorar sua imaginação e a desenvolver seu senso crítico" (ROCHA *apud* NUNES, 2015). Em seus livros, ela trata de temas como respeito à diversidade e amizade, essenciais para o desenvolvimento social das crianças.

A obra de Ruth Rocha é frequentemente utilizada em escolas, pois suas histórias ajudam a construir um repertório cultural e a incentivar a leitura desde cedo. Como ressalta Nunes, "a literatura infantil de Ruth Rocha não é apenas entretenimento, mas um veículo para a formação de valores e atitudes importantes" (NUNES, 2015).

CECÍLIA MEIRELES: POESIA E SENSIBILIDADE

Cecília Meireles (1901-1964) é uma das poetisas mais importantes da literatura brasileira e sua contribuição para a literatura infantil é inegável. Com obras como **Ou isto ou aquilo** e **A Menina dos**

Olhos de Pássaro, Meireles utiliza a poesia para tocar temas como a natureza, a infância e os sentimentos. Sua escrita é marcada pela musicalidade e pela delicadeza, proporcionando às crianças uma experiência estética única.

Araújo (2020) diz que Cecília Meireles traz à literatura infantil um olhar poético sobre o mundo, ajudando as crianças a desenvolverem sensibilidade e a apreciarem a beleza das palavras. Suas poesias, que muitas vezes incorporam elementos da cultura brasileira, permitem que as crianças se conectem emocionalmente com o texto, estimulando a imaginação e a reflexão.

Além disso, Meireles foi uma defensora da educação e do acesso à cultura, estabelecendo uma ligação entre a literatura e o desenvolvimento emocional das crianças. Ela acreditava que "a literatura é um direito de todos e deve ser acessível a todas as crianças" (ARAÚJO, 2020), enfatizando a importância da democratização do acesso à leitura.

ZIRALDO: HUMOR E CRÍTICA SOCIAL

Ziraldo Alves Pinto (1932-2024), conhecido simplesmente como Ziraldo, é um dos grandes nomes da literatura infantil contemporânea. Com personagens icônicos como o Menino Maluquinho, Ziraldo utiliza o humor e a crítica social para abordar questões pertinentes à infância. Sua obra é marcada pela simplicidade e pela profundidade, alcançando tanto o público infantil quanto os adultos.

Em **O Menino Maluquinho**, Ziraldo conta a história de um garoto travesso que representa a essência da infância, cheia de descobertas e aprendizados. "Ziraldo consegue, com humor e leveza, tratar de temas como a amizade, a família e a importância da imaginação" (BIER, 2004). Essa abordagem lúdica contribui para o desenvolvimento emocional das crianças, ajudando-as a lidar com suas próprias experiências e sentimentos.

Ziraldo também é conhecido por seu engajamento social e político, abordando temas como a inclusão e a diversidade. Seu trabalho inspira crianças a serem críticas e a entenderem o mundo ao seu redor, promovendo valores como respeito e solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil, tanto no contexto global quanto no Brasil, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, sendo um meio valioso de aprendizado e de formação integral. Ao longo da história, a literatura voltada para o público infantil evoluiu, saindo de um foco estritamente moralizante para abraçar a fantasia, a ludicidade e a exploração emocional, acompanhando as mudanças sociais e educacionais.

No Brasil, autores como Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Cecília Meireles e Ziraldo foram fundamentais nesse processo, utilizando a literatura para formar leitores críticos, criativos e sensíveis. A leitura, além de oferecer prazer e entretenimento, exerce um impacto profundo nas dimensões

cognitiva, emocional e social das crianças, preparando-as para os desafios da vida adulta. Portanto, a literatura infantil não é apenas um instrumento educativo, mas também uma ferramenta de inclusão, desenvolvimento pessoal e de construção de valores.

A contribuição da família, da escola e da sociedade como um todo é essencial para garantir que as crianças tenham acesso a um repertório literário rico e diversificado, que favoreça a formação de cidadãos conscientes, empáticos e criativos. Em um mundo cada vez mais digitalizado, é necessário equilibrar as novas tecnologias com o incentivo à leitura tradicional, para que a literatura continue a ser uma fonte de aprendizagem e reflexão ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Letícia Couto. **Infância e criança sob o olhar de Cecília Meireles**: uma leitura de suas crônicas no Diário de Notícias. Revista Educação Pública, v. 20, nº 7, 18 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/7/infancia-e-crianca-sob-o-olhar-de-cecilia-meireles-uma-leitura-de-suas-cronicas-no-diario-de-noticias>>. Acesso em: 01 out. 2024.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Kuksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978. (Antropologia social). Tradução de: L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

BETTELHEIM, Bruno. **A literatura infantil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. Disponível em: <https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Bettelheim_Bruno_A_Psicanalise_Dos_Contos_De_Fadas.pdf>. Acesso em: 05 out. 2014.

BIER, Marilena Loss. **A criança e a recepção da literatura infantil contemporânea**: uma leitura de Ziraldo. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) — Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/portugues_artigos/ziraldo_dissertacao.pdf>. Acesso em: 04 out 2024.

BOLITE, Rebeca Martins. **Literatura infantil**: surgimento, a formação de leitores e a primeira biblioteca infantil pública do país. Monografia de Graduação. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2007. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/455/1/Rebeca%20Bolite%20final.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2024.

CHISTÉ, Bianca Santos. **Infância, imagens e vertigens**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/zdx9x/pdf/chiste-9788579837081.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2024.

COSTA, Neumara da Silva; SILVA, Felipe Martins da; COSTA, Janailson da Silva. **Literatura infantil e mídias digitais**: possíveis diálogos com as obras de Ana Maria Machado. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD4_ID9846_TB3979_27102024223017.pdf>. Acesso em: 05 out. 2024.

DALLA-BONA, Elisa Maria; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais**. Educar em Revista, Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/BdyBYHgMZDWSkNRDbBhbzph/?format=pdf>>. Acesso em: 02 out. 2024.

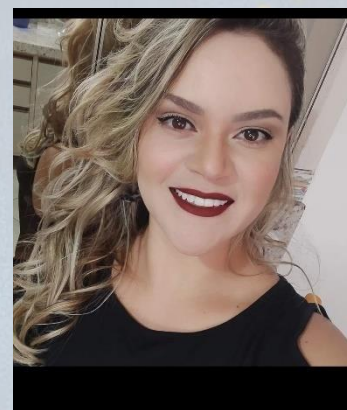
GOUVÊA, Maria Cristina. **A construção do “infantil” na literatura brasileira**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 13 p., 2007. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23848>>. Acesso em: 04 out. 2024.

NUNES, Elizabete Cristina. **Leitura literária na escola: as contribuições da obra de Ruth Rocha para a formação do leitor de literatura**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Natal, RN, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/42464/3/Leitura%20liter%C3%A1ria%20na%20escola%20-%20as%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20da%20obra%20de%20Ruth%20Rocha_Monografia_2015.pdf>. Acesso em: 03 out. 2024.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. **A literatura infantil: história, teoria, análise (1981)**, de Nelly Novaes Coelho: um discurso de fronteira. Disponível em: <https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/213/1521/2768?inline=1>. Acesso em: 01 out. 2024.

A SAÚDE EMOCIONAL DO PROFESSOR

TEACHERS' EMOTIONAL HEALTH



PRISCILA SOARES DA SILVA

Graduação em ARTE pela Faculdade UNIVERSIDADE MOGI DAS CRUZES (2009); Especialista em POLÍTICAS PÚBLICAS pela Faculdade ITEQ LESTE (2024); Professora de Ensino Fundamental II – ARTES – na EMEF VLADIMIR HERZOG., Professor de Educação Básica – ARTE – na EE LUIZ BIANCONI.

RESUMO

Na sociedade contemporânea os desafios de lecionar se mostram cada vez mais evidentes, os profissionais da educação enfrentam muitas mudanças que afetam diretamente a sua prática em sala de aula, desta forma cuidar da saúde emocional se mostra indispensável. Não é incomum ver professores com inúmeros problemas emocionais, se afastando do trabalho por problemas de saúde física e mental, muitos recorrem ao uso de antidepressivos para enfrentarem a extensa jornada de trabalho, salas cheias, barulhentas, com problemas de conflitos para mediar, baixos salários e altas demandas de tarefas que parecem não ter fim.

Palavras-chave: Saúde emocional; saúde física, alta demanda; extensa jornada de trabalho; antidepressivos.

ABSTRACT

In contemporary society, the challenges of teaching are becoming increasingly evident. Education professionals face many changes that directly affect their practice in the classroom, so taking care of their emotional health is indispensable. It is not uncommon to see teachers with numerous emotional

problems, taking time off work due to physical and mental health problems, many resorting to the use of antidepressants to cope with the long working hours, crowded, noisy classrooms, problems with conflicts to mediate, low salaries and high demands of tasks that seem to have no end.

Keywords: Emotional health; physical health; high demand; long working hours; antidepressants.

INTRODUÇÃO

A educação é um assunto de grande importância para a sociedade, sem ela não temos esperança de um futuro melhor, a integralidade de formação do sujeito depende de uma educação de qualidade, que pense em sua estrutura organizacional de forma abrangente a todos os envolvidos. Pensando nos impactos na vida desses profissionais é que se estrutura esse artigo, pois esses assuntos devem ser tratados com a importância que de fato eles possuem muito se sabe e pouco se faz para resolver essa problemática. É indispensável pensar em condições de trabalho de qualidade para amenizar o impacto dessa prática profissional que em inúmeras vezes trazem consequências drásticas a esses profissionais.

Um bom começo seria práticas governamentais que pensassem no bem-estar de todos, professores e estudantes, e não práticas governamentais com o objetivo de apenas reduzir custos para o Estado. Entretanto, vemos que esse assunto está longe de se solucionar.

A SAÚDE EMOCIONAL DO PROFESSOR

Na atualidade inúmeras vezes observamos o comportamento dos jovens e crianças em nossa sociedade, a primeira a instituição que agrupam esses sujeitos, para a aprendizagem é a escola, e nela um grande desafio que é formar esses sujeitos em sua integralidade, porém as condições para que esses objetivos aconteçam são muito escassas e sobrecarregam os envolvidos, neste caso os mais sobrecarregados são os professores. Essa sobrecarga de trabalho acarreta fatores, físicos e emocionais. Pois muitas vezes esses profissionais se cobram muito, e sua exigência traz muitas consequências para a vida do docente, algumas pesquisas mostram que o número de professores com problemas emocionais chega a 72%, muitos deles desenvolvem a síndrome do esgotamento profissional, depressão e síndrome do pânico.

SÍNDROME DO ESGOTAMENTO PROFISSIONAL

A Síndrome de Burnout, também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional, é um transtorno emocional caracterizado por exaustão extrema, estresse e cansaço físico profundo, geralmente resultante de ambientes de trabalho excessivamente desgastantes, com alta competitividade ou grandes responsabilidades. O fator desencadeante principal é a sobrecarga de trabalho. Essa síndrome é mais comum entre profissionais que lidam com pressão constante e tarefas desafiadoras, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, entre outros. Muitas vezes por se cobrar demais, os profissionais da educação adoecem, são cobrados muitos resultados em curto prazo, cobranças de vários setores, fazem que os professores se sintam ansiosos e sem saber se darão conta das demandas, desta forma se sentem frustrados e sem esperança de melhorias de condições de trabalhos. A rotina exaustiva torna-se cada vez mais complicada de lidar, desta forma o profissional se torna triste e cada vez mais angustiado com tantos problemas em seu ambiente de trabalho, ele fica contando os dias para acabar a semana, ou até mesmo para as férias escolares, se sente sozinho e sem saída. Desta forma seu esgotamento emocional se torna algo físico e ele pode se desdobrar em síndrome do pânico e depressão, muitos afastamentos médicos de professoras são por esses problemas emocionais.

O termo "Burnout" vem do inglês, onde "burn" significa queimar e "out" significa para fora, aludindo ao processo de "queimar até se esgotar". A síndrome também pode surgir quando o profissional é pressionado por metas de trabalho difíceis de alcançar, o que pode gerar a sensação de que ele não tem capacidade suficiente para cumpri-las. Em casos mais graves, a condição pode evoluir para um quadro de depressão profunda, o que torna fundamental buscar ajuda profissional ao perceber os primeiros sinais. Por necessitar do emprego o profissional vai aguentando a pressão, e lidando como pode com as dificuldades do dia a dia, até o momento que chega a seu limite o que pode ser algo muito perigoso e comprometer sua carreira, algo que conseguiu com muito esforço e sacrifício, anos e anos de estudo e dedicação.

DEPRESSÃO

A depressão é uma tristeza profunda e muitas vezes sem conteúdo, sem motivo aparente. Mesmo se algo maravilhoso acontecer ou estiver acontecendo, a pessoa continuará triste. A rotina exaustiva do professor pode gerar desequilíbrio reduz a serotonina, dopamina e outros neurotransmissores responsáveis pelo humor e sensação de bem-estar, é possível que o Sono, apetite e energia podem ser afetados pela desregulação e causar sentimentos de desinteresse e apatia. Este é o momento em que o estresse pode causar depressão em pessoas suscetíveis à doença. Dentro dessas motivações no que se referem à depressão os profissionais da educação tem uma pré-disposição a desenvolver esses problemas, pela agitação que as salas de aula oferecem, pois na maioria das vezes são superlotadas, heterogêneas, e a mediação do professor em relação aos conflitos são intermináveis, esses momentos

de tensão elevam há um nível de estresse muito alto, e torna possível essas doenças emocionais, o barulho em sala de aula também é algo muito difícil de lidar e alguns estudos mostram todas as consequências causadas pelo excesso de barulho.

SINTOMAS

A Síndrome de Burnout envolve uma combinação de sintomas psicológicos e físicos, como nervosismo, sofrimento emocional e dores no corpo. Entre os sintomas mais comuns estão:

- Cansaço excessivo, tanto físico quanto mental.
- Dores de cabeça frequentes
- Mudanças no apetite
- Insônia
- Dificuldade de concentração
- Sentimentos de fracasso e insegurança
- Pensamentos negativos constantes
- Sentimentos de derrota e desesperança
- Sensação de incompetência
- Mudanças repentinas de humor
- Isolamento social
- Fadiga intensa
- Pressão arterial elevada
- Dores musculares
- Problemas gastrointestinais
- Alterações nos batimentos cardíacos

Esses sintomas geralmente começam de forma leve, mas tendem a se intensificar com o tempo. Muitas pessoas subestimam os primeiros sinais, acreditando que se trata de algo passageiro. No entanto, para evitar complicações e agravamento do quadro, é fundamental procurar apoio profissional assim que os sintomas aparecerem. O que pode começar como um simples desconforto pode ser o início da Síndrome de Burnout, que, se não tratada, pode levar a sérias consequências para a saúde física e mental.

O profissional passa a se sentir cada vez mais cansado, esgotado, desanimado e triste, o seu ambiente de trabalho torna-se cada vez mais insuportável, ele conta as horas para ir embora, espera ansioso pelo fim de semana e férias, e quando esse período de descanso está acabando fica triste e desanimado para voltar à rotina novamente, não é incomum passarem mal no trabalho, sentir tremor e angústia e não vem a hora de ir embora.

A convivência no âmbito profissional no que se dizem as relações interpessoais fica comprometida, ele passa a ter muitas faltas no trabalho, se afasta dos colegas de trabalho, e a convivência com os estudantes ficam cada vez mais difíceis, não conseguem criar vínculo com os estudantes e fica cada vez mais deslocado. Ele pensa em todos os atributos que um professor deve ter, e a culpa só piora essa situação, ele se esforça para estar presente no trabalho, mas o ambiente já se tornou uma tortura para ele, e se vê sem saída.

Não é raro o professor que está com esses problemas emocionais e não reconhece o problema, isso afeta ainda mais, pois desta forma não consegue procurar ajuda médica necessária para melhorar. Muitas vezes é preciso de um olhar da família ou até mesmo um colega de trabalho, que acolha essa pessoa, que é outro agravante, pois é um ambiente competitivo, e em muitas vezes o profissional não encontra essa ajuda que tanto precisa. O ambiente escolar na maioria das vezes se torna um ambiente hostil, por conta do próprio sistema, baixos salários, poucas aulas para atribuições, mudanças repentinas nas legislações educacionais que tornam o ambiente inseguro e instável.

Em épocas de crise ou mudança de governo a área da educação sofre mudanças que prejudicam a vida do professor em vários aspectos como horários, carga horária e salários, ou seja, impactos que mechem na estrutura pessoal e familiar. Todos os fatores mencionados colaboram para esse cenário de profissionais com problemas emocionais que vem aumentando a cada dia.

Os profissionais da educação são constantemente responsabilizados pelo fracasso escolar, porém existe uma legislação que afeta no comportamento dos estudantes, que a cada dia se eximem das responsabilidades, não é raro observar inúmeros estudantes que não realizam atividades no cotidiano escolar. Esse comportamento dos estudantes tem se naturalizado em ambientes escolares, pois sabe que a reprovação escolar acontece em último caso, desta forma o trabalho do professor perde sua eficácia, pois se vê em inúmeras horas de estudo e planejamento de aulas e atividade que consideram em vão, pois na prática da sala de aula os estudantes não prestam atenção e não realizam as atividades propostas e muito menos prestam atenção na explicação do professor, ou seja, existe a necessidade de ressignificação do ensino aprendizagem, os estudantes precisam enxergar a necessidade e a importância de fazê-lo, com a dedicação necessária. A Aprovação automática tem feito que o público jovem não considere importante a responsabilidade nos estudos, sabe que no final todos os estudantes serão aprovados no final do ano letivo, fazendo que a autonomia do professor seja obsoleta no cotidiano escolar. Mas o que isso interfere na prática e saúde mental do professor? Tem um impacto no respeito destinado ao professor em sala de aula, os estudantes desta forma se ocupam em assuntos alheios a aula e as atividades propostas, e faz que a gestão de sala de aula fique comprometida. E de novo a responsabilidade recai novamente sobre o professor que leva a culpa, deve planejar aulas mais atrativas para os estudantes, uma tarefa nada fácil, quando contamos com tantas outras coisas mais atrativas que a aula, explicação ou atividades planejadas pelo professor tentem a não ser atrativas ou interessantes aos estudantes. Como o professor irá concorrer com a tecnologia? Celulares,

computadores e jogos que chamam muito mais a atenção dos estudantes em sala de aula. Como concorrer com tantos atrativos interessantes sem o mínimo de responsabilidade exigida dos estudantes.

Com todos esses agravantes o professor se vê sem saída e muitas vezes sente vergonha de procurar ajuda no que diz respeito a problemas psicológicos, sabe que poderá ser rotulado de preguiçoso, fraco e até mesmo espertinho, se ocorrer afastamento para tratamento médico, tem chances de ter sua licença médica negada, ou seja, vários fatores prejudiciais ao docente.

PREVENÇÃO

Criar hábitos que tragam benefícios à saúde emocional não é algo fácil, mas sem essa rotina podemos desenvolver várias doenças, a vida corrida muitas vezes não permite que esses hábitos sejam incorporados de maneira fácil, mas devemos olhar para a nossa vida e detectar e modificar o que nos faz mal desta forma alguns mudanças fará toda a diferença no cotidiano.

1. Crie uma rotina saudável

Uma rotina saudável e bem-estruturada possibilita viver com mais tranquilidade. Esse conforto emocional que a rotina traz reduz o estresse e aumenta a sensação de controle da pessoa sobre a própria vida.

Observe e dê uma atenção especial ao sono, pois dormir bem é vital para a saúde da mente e do corpo. Muitos transtornos mentais estão associados ao sono irregular.

Lembre-se! A higiene do sono é essencial para um sono regular e algumas orientações envolvem reduzir o uso de telas próximo a hora de dormir, evitar o consumo de cafeína principalmente próximo a hora de dormir, limitar cochilos durante o dia a no máximo 40 minutos, além de tentar ter um horário regular para dormir diariamente.

2. Pratique atividade física

Atividade física e saúde mental andam juntas. Colocar o corpo em atividade é um dos fatores individuais que se pode modificar e atuar para melhorar a saúde mental.

3. Cuide da sua alimentação

Assim como o exercício físico, alimentação e saúde mental também estão diretamente relacionadas.

As recomendações aqui são as mesmas de quem busca uma alimentação saudável para a mente e o corpo: reduzir o consumo de alimentos excessivamente gordurosos e ultra processados e de açúcares.

Procure priorizar refeições saudáveis, com carnes magras, grãos integrais, frutas e vegetais. Evite uso excessivo de cafeína e álcool.

4. Cultive relações saudáveis

Perceba suas relações cotidianas, priorize relacionamentos saudáveis e reforce laços sociais com pessoas que te fazem se sentir bem. Tenha atenção a comportamentos nos relacionamentos que possam trazer sofrimento.

5. Use a estratégia A.C.A.L.M.E-S.E

Mesmo seguindo orientações e cuidando da saúde mental, todos passamos por situações que podem desencadear crises e episódios intensos de ansiedade ou pânico.

Conhecer os principais sintomas e saber identificá-los é muito importante para tomar as medidas corretas. Alguns dos sinais característicos de crises de ansiedade são:

- Batimento cardíaco acelerado;
- Sensação de falta de ar;
- Aumento da transpiração;
- Tremores;
- Boca seca;
- Mãos e pés frios;
- Musculatura contraída e náuseas.

Existem algumas técnicas que auxiliam a lidar com sintomas de ansiedade, angústia e pânico. Entre elas, há a estratégia A.C.A.L.M. E-S. E., criada pelo psicólogo e pesquisador Bernard Rangé, que pode ser uma opção para chegar em um estado de menor ansiedade e aliviar os sintomas. Veja os passos indicados:

Aceite as sensações geradas pela ansiedade. Elas são inesperadas, desconhecidas, mas também são passageiras. Lutar contra os sintomas faz com que eles se prolonguem e aumentem o desconforto. Deixe que eles fluam.

Contemple o ambiente ao seu redor. Observe e descreva os objetos ao seu redor, bem como pessoas e outros elementos do ambiente externo. Isto ajuda a afastar-se de sua observação interna. Quanto maior a capacidade de separar a experiência interna e ligar-se ao ambiente externo, melhor se sentirá.

Aja apesar da ansiedade. Tente continuar o que estava fazendo antes dela surgir. Diminua o ritmo das coisas que você estava fazendo, mas mantenha-se ativo.

Libere o ar dos pulmões. Respire devagar, inspire pelo nariz contando mentalmente até três, leve o ar ao abdômen, segure o ar por mais três segundos e solte o ar lentamente pela boca contando até seis. Siga esse processo até perceber que o ritmo da sua respiração voltou ao estado normal.

Mantenha o roteiro anterior (Aceitar, Contemplar, Agir e Liberar) até se sentir mais confortável.

Examine seus pensamentos. É comum pensamentos catastróficos surgirem. Observe seu diálogo interno e verifique racionalmente se seus pensamentos são possíveis de acontecer ou não. Lembre-se estar ansioso é desagradável, mas passa.

Sorria, você conseguiu passar pela crise. Com seus próprios recursos, foi capaz de lidar com a ansiedade. Lembre-se de que você sempre poderá retornar a essa sequência quando necessário.

Espere o futuro com aceitação. Deixe de lado a ideia de viver livre da ansiedade, ela faz parte de todas as pessoas. Aprenda a conviver com ela e a utilizar os recursos necessários quando a ansiedade estiver mais intensa.

Essa técnica pode ajudar, mas devemos sempre buscar ajuda médica quando necessário, afinal cada pessoa reage de um jeito e não tratar da doença pode trazer muitas complicações e agravo da doença. O médico após diagnóstico clínico irá prescrever o tratamento necessário para cada caso, isso pode incluir remédios, terapia, alimentação, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou evidenciar os desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade, com foco especial na saúde emocional dos docentes. Ao longo do trabalho, ficaram claro que a prática profissional na educação está profundamente impactada por fatores como a sobrecarga de trabalho, condições inadequadas no ambiente escolar, pressão por resultados e a falta de apoio governamental efetivo. Esses fatores contribuem para o aumento de transtornos emocionais, incluindo a Síndrome de Burnout e a depressão, que afetam diretamente o bem-estar e a capacidade de atuação dos educadores.

Os resultados apresentados confirmam a hipótese inicial de que o ambiente de trabalho dos professores tem um papel central no desenvolvimento de problemas de saúde mental. A pesquisa mostrou que a maioria dos docentes lida com situações de extrema pressão, o que compromete não apenas a sua saúde, mas também a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Observou-se que a falta de reconhecimento, a desvalorização profissional e o esgotamento físico e mental são barreiras significativas para a realização de uma prática pedagógica eficaz.

Diante dessas conclusões, torna-se evidente a necessidade de mudanças estruturais na educação, com a implementação de políticas públicas que priorizem o bem-estar dos professores. Medidas como a redução da carga de trabalho, a oferta de suporte psicológico, o incentivo a práticas de autocuidado e a valorização do trabalho docente são essenciais para reverter o cenário atual. Além disso, é imprescindível fomentar a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente mais colaborativo e respeitoso, que permita aos professores desenvolverem seu trabalho com dignidade e saúde.

O estudo reforça a importância de promover uma cultura escolar que valorize a saúde emocional dos educadores, reconhecendo o papel fundamental que esses profissionais desempenham na formação integral dos estudantes e, conseqüentemente, na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

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

PARO. Vitor Henrique. Administração escolar: Introdução crítica. 11. Ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002

CODO, Wanderley (org.) Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes/ Brasília : Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda Mini Aurélio Século XXI Escolar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

JESUS, Saul Neves, Motivação e Formação de professores. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 5 ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A., Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 8 ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2004.

MENDES, A. M.; BORGES, L. O. & FERREIRA, M. C. (org.). Trabalho em transição saúde em risco. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade. 23 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

O INGRESSO DAS CRIANÇAS AUTISTAS NO ENSINO BÁSICO

THE ENTRY OF AUTISTIC CHILDREN INTO PRIMARY EDUCATION



RENALVA APARECIDA DE OLIVEIRA

Graduação em Psicologia pela Universidade de Guarulhos 2003; Professora de Ensino Fundamental I EMEF Fernando Gracioso

RESUMO

O presente estudo visa realizar breve pesquisa sobre as crianças autistas que ingressam na escola do ensino fundamental e o modo de como são acolhidas na rotina escolar.

As crianças autistas precisam ser acolhidas com prévio atendimento porque cada indivíduo tem sua singularidade e no caso dos autistas é necessária uma investigação mais detalhada para atuar de maneira eficaz para proporcionar seu desenvolvimento. Para configuração do estudo será adotado a pesquisa dos diversos teóricos que abordam o tema conceituando o que é o autismo, suas implicações no desenvolvimento infantil. Após o eixo central será o brincar e a representação simbólica, ao pressupor que os autistas apresentam déficit na linguagem verbal, falha na interação social, movimentos estereotipados o que prejudica sua comunicação e a socialização de modo geral.

Palavras-chave: Práticas Educativas; Crianças; Espaços.

ABSTRACT

This study aims to carry out a brief survey of autistic children entering elementary school and how they are welcomed into the school routine.

Autistic children need to be welcomed with prior care because each individual has their own uniqueness and in the case of autistic children a more detailed investigation is needed to act effectively to provide their development. To configure the study will be adopted the research of the various theorists who address the theme conceptualizing what autism is, its implications in child development. After the central axis will be the play and symbolic representation, assuming that autistic people have a deficit in verbal language, failure in social interaction, stereotyped movements which impairs their communication and socialization in general.

Keywords: Educational Practices; Children; Spaces.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras na educação infantil têm papel crucial, onde as crianças aprendem através do brincar porque ao ser protagonistas de suas ações expressam suas necessidades e seus desejos. E a brincadeira é universalmente do mundo infantil pois as crianças que não participam de brincadeiras precisam serem estimuladas e nestas situações que representam através do jogo simbólico suas vivências.

Entretanto como já mencionado acima algumas crianças desde a tenra idade apresentam um déficit no seu desenvolvimento e logo é observado pelo fato de não brincar, como por exemplo as crianças com TEA.

As crianças com transtornos globais doo desenvolvimento atípico são diagnosticadas justamente por apresentarem comportamentos disruptivos ao brincar, a falta de reciprocidade social, o não brincar simbólico e não fazem a imitação social.

Os estudos já realizados por teóricos deste tema enfatizam que as principais dificuldades que os autistas apresentam são de caráter social, ora se ao ser diagnosticada as crianças autistas já estão previamente com esta carência.

Assim sendo como os educadores podem planejar tempos e espaços para ofertar momento ao desenvolvimento das habilidades. Esclarecer conceitos importante sobre o conceito da brincadeira e posteriormente o conceito de TEA.

A BRINCADEIRA, E SUAS PRINCIPAIS CONSIDERAÇÕES

Definir o conceito de brincadeira não é tarefa simples, uma vez a amplitude do tema. O brincar

é tarefa que a depender da maneira que deseja explanar o tema passa a ser abordada conforme o objetivo a que se propõe.

Ocorre que como as crianças autistas apresentam características peculiares não podemos confundir movimentos estereotipados com interação e jogo simbólico.

Outra importante consideração a fazer é que a criança naturalmente apresenta a condição de sempre brincar, pois não necessariamente precisa ser direcionada para brincar e nem mesmo precisa de um objeto para brincar: o brinquedo.

A criança e o faz de conta por excelência andam de mãos dadas. Ao entender a brincadeira amparada na corrente evolucionista confere que o brincar é adaptativo e ampliando por padrões semelhantes de expressão. (Yamamoto&Carvalho,2022).

A brincadeira atualmente nas redes municipais de ensino são referenciais para acontecer a aprendizagem e os professores constantemente estão em formação para compreender sua importância no processo do desenvolvimento infantil.

A brincadeira seria um preparo para que a criança na vida adulta possa se reorganizar para o enfrentamento de situações imprevistas ou que demande maior complexidade para busca de soluções.

Indivíduos que na educação infantil brincam frente a todas as atividades propostas certamente alcançam melhores resultados diante das mazelas da fase adulta.

É no brincar que as crianças tratam os objetos como se fossem outros, onde sua imaginação cria, recria e constrói seus desejos conforme emergem da sua realidade atual, é neste sentido que Morais & Otta,2003 afirma que as crianças atribuem propriedades diferentes das que elas realmente possuem, ou atribuir a si ou ao outros, papéis diferentes criando cenas imaginárias.

E para que essa afirmação se legitime é necessário que as práticas pedagógicas principalmente o brincar na educação infantil sejam desenvolvidas, para apontar caminhos, estratégias, forma de mediação buscando ambiente acolhedor para possibilitar a escuta de todas as crianças.

Escuta esta que precisa haver sensibilidade uma vez que os autistas apresentam dificuldades na comunicação.

ATUALIZAÇÕES PARA O TEA NO DSM IV

Importante consideração a fazer é sobre os primórdios do conceito de autismo que Leo Kanner diz que; “autismo é considerado uma doença da linha das psicoses, caracterizada por isolamento

extremo, alterações de linguagem representadas pela ausência de finalidade comunicativa. Rituais do tipo obsessivo com tendências a mesmice e a movimentos estereotipados (Leboyer, 1987).

Orrú (2009), o autismo é descrito como uma síndrome comportamental e caracterizado por déficit de interação social, ou seja, dificuldade em se relacionar com o outro, déficit de linguagem e alterações de comportamento.

A versão atualizada e revisada do **DSM-5, de 2013** mudou em relação ao manual original: encaixando ao quadro de autismo as subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social.

O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 5ª edição, texto revisado (DSM-5-TR), é recurso utilizado para prática clínica e para diagnóstico além de classificar os transtornos mentais

Recentemente o DSM-5-TR traz os códigos da CID-10-MC implementou desde 2013 e apresenta um novo transtorno na Seção II – o transtorno do luto prolongado.

O DSM-5, o Autismo passa a ser chamado de Transtorno do Espectro do Autismo, classificado como um dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e os comportamentos restritos e repetitivos.

CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS DO DSM-5 – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Neste manual diagnóstico, o TEA fica classificado como 299.0 Transtorno do Espectro Autista.

Especificar se:

- Associado a alguma condição médica ou genética conhecida, ou a fator ambiental; associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental;
- Especificar a gravidade atual para Critério A e Critério B: **Exigindo apoio muito substancial, exigindo apoio substancial, exigindo pouco apoio;**
- Especificar se: Com ou sem comprometimento intelectual concomitante, com ou sem comprometimento da linguagem;
- Os critérios são divididos em A, B, C, D e E com alguns pontos específicos dentro deles. Vamos ver cada um deles separadamente.

CRITÉRIO A

Déficits persistentes na comunicação e interação social em vários contextos como:

- Limitação na reciprocidade emocional e social, com dificuldade para compartilhar interesses e estabelecer uma conversa;

- Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal usados para interação social, variando entre comunicação verbal e não verbal pouco integrada e com dificuldade no uso de gestos e expressões faciais;
- Limitações em iniciar, manter e entender relacionamentos, com variações na dificuldade de adaptação do comportamento para se ajustar nas situações sociais, compartilhar brincadeiras imaginárias e ausência de interesse por pares.

CRITÉRIO B

Padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes itens, ou por histórico prévio:

Movimentos motores, uso de objetos ou fala repetitiva e estereotipada (estereotipias, alinhar brinquedos, girar objetos, ecolalias);

Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a padrões e rotinas ritualizadas de comportamentos verbais ou não verbais (sofrimento extremo a pequenas mudanças, dificuldade com transições, necessidade de fazer as mesmas coisas todos os dias);

Interesses altamente restritos ou fixos em intensidade, ou foco muito maiores do que os esperados (forte apego ou preocupação a objetos, interesse preservativo ou excessivo em assuntos específicos);

Hiper ou Hipo-reatividade a estímulos sensoriais ou interesses incomuns por aspectos sensoriais do ambiente (indiferença aparente a dor/temperaturas, reação contrária a texturas e sons específicos, fascinação visual por movimentos ou luzes).

CRITÉRIO C

Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, porém eles podem não estar totalmente aparentes até que exista uma demanda social para que essas habilidades sejam exercidas, ou podem ficar mascarados por possíveis estratégias de aprendizado ao longo da vida.

CRITÉRIO D

Esses sintomas causam prejuízos clínicos significativos no funcionamento social, profissional e pessoal ou em outras áreas importantes da pessoa.

CRITÉRIO E

Esses distúrbios não são bem explicados por deficiência cognitiva e intelectual ou pelo atraso global do desenvolvimento.

CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS DA CID-11 – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Na Classificação Internacional de Doenças Mentais – ONU – CID-11 que foi lançado em janeiro de 2022, o **Transtorno do Espectro do Autismo é identificado pelo código 6A02** em substituição ao F84.0, e as subdivisões passam a estar relacionadas com a presença ou não de Deficiência Intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional.

DE ACORDO COM AS SUBDIVISÕES, O TEA (6A02), NA CID 11, É CLASSIFICADO COMO:

6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional.

Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA, não apresentarem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, havendo apenas leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões).

6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional.

Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados a leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões).

Desenvolvimento Intelectual e linguagem funcional fazem parte das novas subdivisões:

6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com linguagem funcional prejudicada.

Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA, não apresentarem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, havendo, porém, prejuízo acentuado na linguagem/comunicação funcional em relação ao esperado para a sua faixa etária, seja através da fala (não podendo fazer uso mais do que palavras isoladas ou frases simples), seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões).

6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e linguagem funcional prejudicada.

Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados a prejuízo acentuado na linguagem/comunicação funcional em relação ao esperado para a sua faixa etária, seja através da fala (não podendo fazer uso mais do que palavras isoladas ou frases simples), seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões).

6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e ausência de linguagem funcional.

Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados à ausência de repertório e uso de linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo.

6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado

6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado

Importante destacar que o código “6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional” ficou de fora da versão final da CID-11.

As subdivisões do TEA na CID 11 permitem maior compreensão da funcionalidade do indivíduo com TEA, um ganho quando pensamos especialmente na importância de diagnósticos e intervenções precoces e assertivas no Transtorno do Espectro Autista (WHO, 2018).

NÍVEIS DE SUPORTE E GRAVIDADE PARA O TEA

De acordo com o DSM-5 para autismo, estão presentes os níveis de gravidade ou necessidade de suporte para as atividades da vida diária, deste modo o TEA passa a ser dividido em 3 níveis diferentes: leve, moderado e severo.

Nível 1 de suporte

Pessoas que lidam com dificuldades para manter e seguir normas sociais apresentam comportamentos inflexíveis e dificuldade de interação social desde a infância.

Níveis de suporte 2 e 3 apresentam déficits mais marcantes na comunicação.

Nível 2 de suporte

Pessoas com comportamento social atípico, rigidez cognitiva, dificuldades de lidar com mudanças e hiperfoco.

Demonstrando déficits marcantes na conversação, com respostas reduzidas ou consideradas atípicas.

Nível 3 de suporte

As pessoas têm dificuldades graves no seu cotidiano e déficit severo de comunicação, com uma resposta mínima a interações com outras pessoas e a iniciativa própria de conversar muito limitada e adotam comportamentos repetitivos.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO

No processo de aprendizagem é importante compreender como se traduz na rotina do cotidiano escolar a função do mediador na perspectiva de Vygotsky. O professor ao lecionar para turmas onde há crianças autistas condicionam suas ações pedagógicas a considerarem ponto crucial a mediação.

A mediação é tratada por Vygotsky (1991), como processo de uma relação construtiva pois passa a ser mediada pelo professor.

Mediação este de acordo com Sacristan (2017), significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um modelador dos conteúdos que distribuem condicionando toda a gama de aprendizagens dos alunos.

Vygotsky (1991), conceitua a zona de desenvolvimento proximal, que representa a diferença entre a capacidade da criança resolver problema para si próprio e a capacidade de resolvê-las com a ajuda de alguém.

A zona de desenvolvimento proximal é adquirida pela criança sempre que lhe é oferecido suporte educacional planejado, organizado de acordo com o prescrito curricular.

Vygotsky dividiu a zona proximal em dois níveis; o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O primeiro é aquele consolidado pelo indivíduo e o segundo é determinado pelas habilidades que o sujeito já construiu diante do processo dialético.

Trabalhar com crianças que apresentam autismo exige traçar estratégias pedagógicas para desenvolver ações especificamente para propor brincadeiras que abarcam o desenvolvimento da zona real conforme apontado por Vygotsky.

Perceber o comportamento das crianças com autismo e suas especificidades é necessário para utilizar estratégias de modo eficaz ajudando-as a superar as dificuldades nas quais se deparam.

Neste sentido Vygotsky (1991) diz que aprendizagem é um processo social que influencia e modifica o desenvolvimento interno.

O currículo escolar expressa o plano de socialização através das práticas escolares, e a mediação de acordo com Sacristan (2017), é realizada através do controle dos alunos nas aulas, inovando e melhorando a qualidade da prática de ensino.

A mediação pedagógica do professor de acordo com Vygotsky (1997) compreende a aprendizagem como fruto de uma ação social mediada pela cultura, ou seja, por meio de contato com o ambiente em que vive outras pessoas, a interação social é essencial para o desenvolvimento do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o contexto escolar, as crianças autistas e o brincar percebemos que em diferentes contextos haverá a necessidade de um prévio estudo sobre a real necessidade de cada criança considerando suas características e diante delas como cada escola irá planejar seus espaços para acolhimento.

As práticas pedagógicas sejam desenvolvidas apontando as estratégias que cada professor irá utilizar no seu cotidiano para que de fato possa promover a educação inclusiva.

E que a brincadeira possa ser proposta de forma que possa vir a contribuir para a especificidade de cada criança contribuindo para que os objetivos propostos pela educação infantil possam estar consonantes não só dentro dos compilados teóricos, ou frente aos currículos prescritos e que possibilite o acesso e permanência da criança na escola.

Assim cada escola visando a contribuir na construção de estratégias voltadas para atender as demandas da escola inclusiva necessita pensar o espaço, as ações de forma a oferecer oportunidades para que todos alcancem o sucesso onde as barreiras precisam serem molas propulsoras ao enfrentamento dos desafios.

Nessa perspectiva todos os esforços serão apontados no projeto escolar onde o brincar será espaço garantido com a compreensão do seu papel e que todos possam interagir de forma prazerosa vivenciando a fase da primeira infância com a garantia de qualidade educacional e a certeza de que a eficiência de todos os envolvidos no processo educativo foi conquistada.

REFERÊNCIAS

LEBOYER, M. **Autismo Infantil: fatos e modelos**. Campinas: Papiros-1987.

<https://pebmed.com.br/american-psychiatric-association-apa-publica-Atualizacao-do-dsm-5/>

GIMENO, SACRISTAN JOSÉ. O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática; Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. -3.ed-Porto Alegre : Penso, 2017.

ÓRRU, S.E. **Autismo, Linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak-2009.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES; **Expectativas de Aprendizagem e Orientações didáticas para a Educação Infantil**-Secretaria Municipal de Educação-São Paulo-2007.

MORAIS, M.S., & OTTA, E. Entre Serra e o Mar. In A. A.M.A. Carvalho, & C.M.C. (Orgs), **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca** vol.2. São Paulo. (2003)

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes-199

YAMAMOTO, M.E. & CARVALHO, A.M.A. **Brincar para quê?** Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. Estudos de Psicologia 2002.

A CONSTRUÇÃO E PERPETUAÇÃO DA FIGURA DO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO FORMAL E A APLICABILIDADE DA LEI Nº 11.645 DE 2008



THE CONSTRUCTION AND PERPETUATION OF THE FIGURE OF THE INDIGENOUS PERSON IN FORMAL EDUCATION AND THE APPLICABILITY OF LAW NO. 11.645 OF 2008

RENATA ALMEIDA VIEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Federal de São Paulo (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura do Município de São Paulo (desde 2017).

RESUMO

O presente trabalho é resultado de pesquisas e estudos que buscam compreender como se dá a construção e perpetuação da figura dos povos indígenas na Educação Formal, tendo em vista um panorama histórico e cultural e a partir disso, traçar um paralelo com as legislações vigentes que tornam obrigatórios os estudos das matrizes indígenas na escola. Nesse contexto, considera-se o papel fundamental das Unidades Educacionais em romper com os estereótipos historicamente associados aos povos indígenas, promovendo uma educação que vai além da visão estigmatizada ou simplificada. O trabalho também destaca a relevância da formação inicial e continuada dos professores nesse processo, uma vez que esses profissionais precisam estar preparados para abordar o tema indígena de maneira responsável, profunda e respeitosa.

Palavras-chave: Povos Originários; Legislação educacional; Formação de Professores.

ABSTRACT

This work is the result of research and studies that seek to understand how the figure of indigenous peoples is constructed and perpetuated in formal education, taking into account a historical and cultural panorama and, from this, drawing a parallel with current legislation that makes the study of indigenous matrices compulsory in schools. In this context, it considers the fundamental role of educational units in breaking with the stereotypes historically associated with indigenous peoples, promoting an education that goes beyond the stigmatized or simplified vision. The paper also

highlights the importance of initial and continuing teacher training in this process, since these professionals need to be prepared to approach indigenous issues in a responsible, in-depth and respectful manner.

Keywords: Indigenous peoples; Educational legislation; Teacher training.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o modo como os povos originários, suas histórias, lutas, conquistas e relações ao longo dos tempos são inseridas no âmbito escolar ao longo dos anos, desde os primeiros contatos com a escolarização, na Educação Básica, nos remete a uma imagem de indígena que vem sendo padronizada, engessada e caricata, tal representação, carrega consigo um ideal histórico de indivíduo passivo, em estágio de evolução, que leva à perpetuação dessa “folclorização dos indígenas, cujos modos de ser são congelados em um eterno primeiro encontro.” (OLIVEIRA, 2016, p.29)

Podemos observar que, como em muitos outros campos do conhecimento, a história do Brasil que predomina e que é amplamente difundida nos estudos da Educação Formal é, em grande parte, resultado de relações de poder que invisibilizam, diminuem e, em alguns casos, chegam a desconsiderar por completo a importância dos povos indígenas nos processos históricos. Essa narrativa dominante, que privilegia as perspectivas dos colonizadores europeus, faz com que os indígenas sejam tratados de forma genérica, como se todos compartilhassem uma identidade única e uniforme. Esse processo de homogeneização ignora as particularidades e a diversidade de experiências desses povos, contribuindo para um retrato distorcido e incompleto de sua participação na história brasileira.

No âmbito escolar, ainda prevalecem estudos e documentos que privilegiam uma narrativa histórica eurocêntrica, consolidando ao longo dos anos uma representação genérica e coletiva do indígena. Essa imagem reforça estereótipos e limita a compreensão dos estudantes sobre a complexidade cultural e histórica das sociedades indígenas. Nesse contexto, a luta que se trava nos espaços educacionais, assim como em outras esferas da sociedade, é a busca reflexiva de dar visibilidade à história de resistência dessas populações. É uma luta que visa, portanto, resgatar o lugar dos indígenas como agentes históricos, que não apenas participaram dos processos históricos no passado, mas continuam atuantes na sociedade atual, lutando pelos seus direitos e pela preservação de suas culturas.

É importante ressaltar também que hoje, existem legislações educacionais específicas que tornam obrigatórios os estudos, no âmbito da Educação Formal, sobre as matrizes indígenas, que trazem à tona reflexões sobre as diversas formas que tais leis são aplicadas, assim como suas potencialidades de aplicação dentro do âmbito escolar.

Diante do histórico de apagamento e da perpetuação de uma figura estática dos povos originários, é indispensável pensar sobre o papel dos professores e das escolas como um todo,

especialmente no que diz respeito ao cumprimento das legislações vigentes. É fundamental que as escolas não apenas implementem as diretrizes, mas que o façam de maneira crítica e comprometida, promovendo uma visão mais ampla e contextualizada dos povos indígenas.

Além disso, outra reflexão relevante é sobre a presença, ou muitas vezes a ausência, dessa temática na formação inicial dos professores durante seus cursos de graduação, bem como na formação continuada que ocorre dentro e fora das escolas. A inclusão da temática indígena na formação docente é essencial para capacitar os professores a tratarem o assunto de forma sensível, crítica e respeitosa, contribuindo assim para a construção de uma educação mais justa, que valorize a diversidade cultural e histórica do Brasil.

A CONSTRUÇÃO E PERPETUAÇÃO DA FIGURA DO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO FORMAL

Se buscarmos em nossas memórias, não é difícil lembrar a forma como a população indígena é tratada e caracterizada no contexto escolar desde o início do processo de escolarização. Essa memória coletiva é resultado de uma cultura escolar que, ao longo de décadas, vem perpetuando uma série de estereótipos sobre o modo de ser indígena, deixando de lado a complexidade e a diversidade cultural desses povos. Esse processo de estereotipação é alimentado por um conjunto de materiais e recursos que se repetem ano após ano, incluindo livros didáticos, músicas infantis, vídeos e outros conteúdos apresentados a crianças e estudantes desde os primeiros contatos com a Educação Formal.

Esses materiais apresentados às crianças e estudantes desde que têm contato com a Educação Formal, carregam um arsenal de estereótipos, não é a toa que em muitas escolas, em especial nas unidades de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, o dia 19 de Abril é tido apenas como uma data comemorativa, na qual as crianças colocam seus cocares e pintam seus rostos sem que haja nenhum tipo de discussão que aborde verdadeiramente a história e protagonismo indígena, nem do passado, nem da atualidade.

Ao invés de uma abordagem crítica e informativa, que contextualiza a importância dos povos indígenas na formação histórica e cultural do Brasil, essas atividades acabam reforçando uma visão estereotipada e estática, como se os indígenas fossem personagens folclóricos de um tempo passado, sem ligação com o presente. Essa prática contribui para que os estudantes carreguem, ao longo de sua vida, uma percepção superficial e limitada sobre os povos originários.

Os livros e outros materiais didáticos e escolares aos quais professoras/ professores e estudantes têm mais acesso e que de alguma forma abordam as questões indígenas, em sua maioria, dão destaque a essa temática principalmente quando se trata de momentos pontuais como por exemplo ao falar do “Descobrimento do Brasil”. Podemos assim nos indagar - onde estavam os indígenas no golpe civil-militar de 64? Ou durante a ditadura? Ou até mesmo atualmente? O indígena foi aculturado, deixou de existir ou simplesmente esquecido?

Carneiro da Cunha (1992), já nos chamava a atenção para a forma como a construção de uma categoria de indígena foi e ainda continua sendo cercada de estruturas que colocam essa população

simplesmente como um povo que teria parado na estaca zero da evolução, são representados como sociedades paradas no tempo, que não evoluíram e sendo assim, são condenadas a uma eterna infância.

Pode-se pensar então na repercussão dessa imagem ao longo dos anos, e ao longo de todo o processo de escolarização, que vem colocando as populações indígenas, suas relações, construções e suas histórias a grande maioria das vezes a reboque dos europeus, sem levar em conta seu protagonismo histórico e principalmente a resistência, em diversos níveis, que os cercou e ainda os cerca. Segundo Oliveira:

A história do Brasil como é habitualmente contada torna inteiramente impossível pretender compreender a importância dos indígenas na fundação da colônia e na construção da nacionalidade, inviabilizando igualmente os esforços de entendimento de sua presença e significação na contemporaneidade. (2016, p. 28)

Nesse sentido, as narrativas e registros passam a ter importante espaço neste debate, já que a história que é habitualmente reproduzida e que está documentada é uma história que se inicia a partir da chamada “Descoberta do Brasil”, em uma perspectiva europeia que além de validar só uma narrativa, que não é a dos povos originários, ainda descarta o indígena enquanto agente histórico atuante e onde há não só o apagamento de tais narrativas indígenas sobre o encontro com os brancos, mas há também a ideia de um sujeito que só passa a existir depois do contato e dos relatos dos colonizadores, como explicita Oliveira em seus estudos:

Todas as narrativas e as interpretações produzidas pela história oficial sobre os indígenas desconhecem por completo a especificidade dos seus pontos de vista e suas estratégias. Não buscam em momento algum de sua análise situar-se na perspectiva dos indígenas, mas falam sempre de um prisma absolutamente exterior. (2016, p. 33)

Essa abordagem histórica dominante apaga e deslegitima os povos indígenas como sujeitos ativos e capazes de construir e transmitir suas próprias versões dos fatos. Ao deixar de lado a perspectiva indígena, a história oficial, presente na maioria dos currículos escolares, ignora as estratégias, as interpretações e os pontos de vista específicos dos povos indígenas, como explica Oliveira em seus estudos. Esse apagamento retira dos indígenas o direito de serem reconhecidos como protagonistas de suas próprias histórias e limita o entendimento dos estudantes sobre a riqueza e complexidade da sociedade indígena.

Pode-se notar que em tais narrativas e documentos, na maior parte das vezes, não é apontado por exemplo que os grupos indígenas foram e são capazes em meio aos conflitos, de resistir e até mesmo de reinventar e recriar de suas identidades, culturas e construir outras histórias a partir das necessidades vivenciadas nas intensas relações com os outros grupos étnicos e sociais, portanto, “não é possível compreender os indígenas atuais ignorando as estruturas estatais que estabeleceram as formas de dominação a que eles foram longamente submetidos.” (OLIVEIRA, 2016, 29)

O papel da escola, no entanto, deveria ser o de desconstruir esses estereótipos e promover uma educação que valorize a diversidade cultural, ensinando as crianças desde cedo sobre o protagonismo

indígena e sua relevância histórica e social. É preciso que a abordagem sobre os povos indígenas vá além de um dado comemorativo e que o contexto escolar crie oportunidades para que bebês, crianças, jovens e adultos conheçam as contribuições culturais, econômicas e sociais dos povos indígenas, assim como as lutas que enfrentam até hoje para garantir sua direitos e preservar suas culturas. Dessa forma, é possível construir uma educação mais inclusiva e respeitosa, que valorize as diferentes vozes e narrativas que compõem a história do Brasil.

A APLICABILIDADE DA LEI Nº 11.645 DE 2008

Hoje, em se tratando de trabalho das questões de matrizes indígenas na Educação Formal, existem uma série de legislações e documentos de orientações em vigor, tanto em âmbito federal como estadual e municipal, que não só cumprem o papel de tornar obrigatório o estudo do tema, mas também orientam na busca de uma educação que passe a enxergar os povos originários para além dos estereótipos postos até os dias de hoje.

Essas orientações legais buscam promover uma educação que vá além da reprodução de estereótipos e visões simplificadas sobre as culturas indígenas, tão presentes ao longo da história e até os dias de hoje. Elas propõem um ensino que reconheça e valorize a diversidade cultural e as especificidades dos povos indígenas, incentivando que as instituições de ensino trabalhem de forma crítica e consciente para desmistificar representações preconceituosas e promover o respeito à pluralidade de vivências e conhecimentos que estão presentes em nossas escolas e em nossa sociedade de uma forma geral.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) Nº 9394/96 que trata, em âmbito nacional sobre os mais diversos temas relacionados à educação, desde a Educação Infantil até o Ensino superior estabelece ainda em seu Artigo 26- A, § 2º, que:

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Artigo acrescido pela Lei nº 10.639, de 9/1/2003 e com nova redação dada pela Lei nº 11.645, de 10/3/2008)

Tendo em vista as discussões sobre representação e história indígena na educação formal, é importante salientar que a Lei Federal nº 11.645 de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Essa legislação é um marco importante, pois visa corrigir uma lacuna histórica na educação brasileira, onde as narrativas e contribuições dos povos afrodescendentes e indígenas foram frequentemente ignoradas ou representadas de maneira superficial. Com a implementação dessa lei, pretende-se garantir que o estudo desses temas seja mais aprofundado e reflexivo, superando as práticas tradicionais que muitas vezes construíram esses grupos a estereótipos e reforçam uma visão limitada sobre suas trajetórias.

A Lei 11.645/2008 busca romper com o imaginário etnocêntrico que valoriza prioritariamente as raízes europeias, ignorando ou subvalorizando as contribuições significativas dos povos africanos e indígenas para a formação da identidade nacional. Ao promover o estudo das histórias, contribuições e lutas desses grupos, a lei abre espaço para que a educação formal valorize a diversidade cultural do Brasil, convidando os educadores e estudantes a explorarem as narrativas que esses povos construíram e continuam a construir até os dias de hoje. Esse reconhecimento é fundamental para uma educação que se proponha a ser inclusiva e justa, respeitando as pluralidades que compõem a sociedade brasileira.

Para tanto, é necessário perceber que a concepção de “índio” que a grande maioria da população brasileira tem, foi naturalizada ao longo do tempo, se tornando algo estrutural, arraigado na indústria cultural por meio de músicas, filmes e literatura amplamente difundidos, mas principalmente entendê-la como uma concepção generalista encontrada e perpetuada nas escolas e nas práticas escolares.

A Lei nº 11.645 de 2008 ainda, em seu § 2º salienta que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Pode-se perceber então que a figura indígena hoje, não é entendida e percebida em toda a sua totalidade, complexidade, diversidade e especificidade, em muitos casos, ela é simplificada em um único tipo de ser, como se toda a existência e história dos povos indígenas fossem generalizadas a ponto de que a figura do “índio”, que por sua vez é apresentada como algo fixo, estático e imutável.

Essa visão limitada e estereotipada acaba apagando a riqueza das culturas indígenas, suas particularidades e os muitos modos de vida que existem entre diferentes grupos, e não permite a complexidade de suas lutas, conquistas e formas de existir e resistir ao longo do tempo. Além disso, essa perspectiva também ignora a presença de indígenas que hoje vivem em contextos urbanos, adaptando-se e contribuindo para a sociedade de muitas diversas, sem perder suas identidades

Carneiro da Cunha (1992) alerta também para a importância de entender as sociedades indígenas de hoje pela mediatização da história, como resultado de uma interação contínua com o contexto social, econômico e político que cerca e não simplesmente como um produto da natureza. Essa compreensão exige que o olhar sobre os indígenas vá além da visão arcaica e romantizada, que os associa a um passado idealizado e imutável. Ao contrário, os povos indígenas são sujeitos ativos da história, adaptando-se e transformando-se em resposta aos desafios que enfrentam, e permanecendo socialmente engajados em suas lutas por direitos, por reconhecimento e por espaços, como nos mostra Oliveira:

Brasileiros temem de que estão sendo logrados ao ver índios de carne e osso debatendo seus problemas, falando português, utilizando-se de dados estatísticos e de argumentos elaborados, frequentando o parlamento e os tribunais, circulando nas grandes cidades ou mesmo no exterior, manobrando uma câmera de vídeo ou um aparelho de fax. (1995 p. 78)

Desta forma, torna-se essencial que haja um trabalho intenso e comprometido na formação inicial e continuada das professoras e professores, para que estes, possam refletir cotidianamente sobre suas práticas e formas de abordagens da temática indígena na Educação Formal. A formação docente precisa ir além de uma mera leitura de conteúdos, é necessário que os cursos de formação ofereçam oportunidades de estudo e pesquisa que possibilitem aos educadores desenvolverem um olhar crítico e engajado para essas questões. Esse processo deve promover a compreensão da complexidade da história, da cultura, das lutas, resistências e dos direitos dos povos indígenas, bem como promover uma postura reflexiva e comprometida com a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Nos programas de formação continuada, que ocorrem após a graduação e que podem ser realizados tanto no que diz respeito aos fóruns do ambiente escolar, é igualmente essencial que as temáticas indígenas estejam presentes. Esses programas não devem apenas abordar as legislações e diretrizes que orientam a inclusão das matrizes indígenas no currículo escolar, mas também fornecem um entendimento crítico e reflexivo sobre a importância de não perpetuar a imagem limitada e estereotipada do "índio", ainda propagada nos espaços escolares. É necessário que os educadores compreendam que a representação dos povos indígenas deve ir além da visão simplificada e anacrônica, reconhecendo-os como povos que possuem histórias, culturas e realidades diversas e contemporâneas.

Pode-se dizer então que discutir a temática indígena hoje, no contexto escolar, significa além de refletir e buscar meios de desconstruir essa imagem estática e simplória que aos indígenas foi atribuída, mas também entender a importância de um debate que se volte para a visibilidade das lutas, conquistas e permanência de direitos que cercam toda a história indígena até os dias atuais, entendendo que "os povos indígenas não constituem uma mera realidade do passado, mas sim um fato do presente, com desdobramentos e perspectivas para o futuro". (OLIVEIRA, 1995, p. 61).

Portanto, ao adotar uma postura de respeito e valorização da diversidade cultural, a Educação Formal pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Os professores, ao assumirem um papel ativo na promoção desse reconhecimento e na desconstrução de visões estereotipadas, atuam como agentes de transformação social. Dessa maneira, uma formação inicial e continuada de docentes, comprometida com a justiça e a equidade, torna-se necessária para a efetivação de uma educação que valorize os povos indígenas em toda a sua complexidade e que os posicione como parte integrante e essencial de nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as discussões levantadas anteriormente, considerando e percebendo a forma como os povos indígenas e suas histórias são apresentados e representados no cenário da escola, tendo representação de uma figura engessada e caricata, fica evidente a real e urgente necessidade

de transformar e ressignificar o trabalho das professoras e professores em relação às questões indígenas nas unidades educacionais desde os anos iniciais de escolarização até o Ensino Superior.

Percebe-se que as populações indígenas, ao longo dos anos, vêm sofrendo um processo histórico de padronização e dessa forma, um apagamento ou relativização no âmbito escolar, no que diz respeito às suas construções, contribuições e identidades, que se reflete muita das vezes em uma visão uniformizada e errônea da figura e do papel do indígena por grande parte das pessoas até os dias de hoje.

Ainda se perpetua a ideia de que os povos originários são povos que pararam no tempo e lá permanecem, desta forma há certa dificuldade também em enxergar e entender o indígena na atualidade, suas lutas e demandas e de compreendê-los como verdadeiros indígenas.

Carneiro da Cunha (1992) chamava a atenção de que “a percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas, só é nova eventualmente para nós. Para os índios, ela parece ser costumeira.”

Desta forma, uma das principais tarefas dos professores, no que diz respeito a esse assunto, é fazer valer as legislações acima colocadas e estabelecer um trabalho dentro da escola, onde os estudantes consigam perceber que existem diversas formas de se narrar uma história e, assim, buscar e oferecer meios que ajudem seus estudantes a entenderem os grupos indígenas como parte significativa da história, lutas e construção do Brasil, sob diferentes ângulos e em diferentes tempos, inclusive nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 11. 645, de 10 de março de 2008. 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 indígena”. República Federativa do Brasil. Brasília, 2008, CNE.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela “Introdução a uma história indígena”, in Carneiro da Cunha; Manuela (org.) História dos Índios no Brasil, São Paulo, CIA das Letras, 1992.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco “Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito” em da Silva, Aracy; Grupioni Luiz Donisete Benzi. (Orgs). A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus, 1995.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco “O nascimento do Brasil: revisão de um paradigma historiográfico” in O nascimento do Brasil e outros ensaios. Rio de Janeiro, Contracapa, 2016.

ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ART THERAPY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



RITA DE CASSIA TASSI

Graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES0 (2010); Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Faculdade de Conchas – FACON (2018); Especialista em Educação Especial e Inclusiva – pela Faculdade de Conchas – FACON; Professora na Escola Municipal Vereador Ivan Junior Lima Barboza – Educação Infantil – Berçário II.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar e discutir a utilização da arteterapia como uma ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem e na formação da personalidade na Educação Infantil. A arteterapia, ao integrar elementos da arte e da psicologia, oferece uma forma única de expressão, permitindo que as crianças manifestem seus sentimentos e emoções de maneira criativa e não verbal. Essa prática promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, atuando como um recurso valioso para auxiliar as crianças a lidarem com suas emoções e fortalecerem sua capacidade de aprendizado. A partir de uma revisão bibliográfica, foi possível identificar diversos benefícios da arteterapia no ambiente escolar. Ao explorar materiais e técnicas artísticas, as crianças são incentivadas a experimentar, expressar-se e refletir sobre suas vivências, o que contribui diretamente para a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento integral. Esse processo criativo facilita o autoconhecimento e o desenvolvimento da autoestima, ajudando a criança a se tornar mais consciente de si mesma e de suas emoções. Além disso, a arteterapia pode desempenhar um papel crucial na formação da personalidade das crianças, permitindo que elas explorem e desenvolvam habilidades de autorregulação emocional, criatividade e resiliência. Ao proporcionar um espaço seguro e acolhedor, a prática arteterapêutica estimula o crescimento emocional e a interação social, contribuindo para a construção de relações interpessoais saudáveis e para a promoção da empatia e da cooperação entre os alunos. Conclui-se que a arteterapia pode ser uma ferramenta eficaz no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que se refere ao aspecto emocional e à formação da personalidade. Além disso, o estudo destaca a importância de integrar práticas de arteterapia no currículo escolar, para que o ambiente de ensino se torne mais inclusivo, criativo e acolhedor. Dessa forma, espera-se que educadores e escolas considerem a arteterapia como uma estratégia pedagógica valiosa, capaz de transformar o espaço de aprendizagem e proporcionar uma educação mais holística e significativa.

Palavras-chave: Arteterapia; Ensino-aprendizagem; Educação Infantil, Desenvolvimento emocional; Formação da Personalidade.

ABSTRACT

The aim of this paper is to investigate and discuss the use of art therapy as a pedagogical tool in the teaching-learning process and in personality formation in Early Childhood Education. By integrating elements of art and psychology, art therapy offers a unique form of expression, allowing children to express their feelings and emotions in a creative and non-verbal way. This practice promotes cognitive, emotional and social development, acting as a valuable resource to help children deal with their emotions and strengthen their ability to learn. From a literature review, it was possible to identify various benefits of art therapy in the school environment. By exploring artistic materials and techniques, children are encouraged to experiment, express themselves and reflect on their experiences, which directly contributes to the construction of new knowledge and integral development. This creative process facilitates self-knowledge and the development of self-esteem, helping children to become more aware of themselves and their emotions. In addition, art therapy can play a crucial role in shaping children's personalities, allowing them to explore and develop emotional self-regulation skills, creativity and resilience. By providing a safe and welcoming space, art therapy stimulates emotional growth and social interaction, contributing to building healthy interpersonal relationships and promoting empathy and cooperation among students. It is concluded that art therapy can be an effective tool in the teaching-learning process in Early Childhood Education, promoting the integral development of children, especially with regard to the emotional aspect and the formation of personality. In addition, the study highlights the importance of integrating art therapy practices into the school curriculum, so that the teaching environment becomes more inclusive, creative and welcoming. In this way, it is hoped that educators and schools will consider art therapy as a valuable pedagogical strategy, capable of transforming the learning space and providing a more holistic and meaningful education.

Keywords: Art therapy; Teaching and learning; Early childhood education; Emotional development; Personality formation.

INTRODUÇÃO

A arteterapia tem se destacado como uma alternativa inovadora e eficaz para auxiliar os professores em suas estratégias de ensino na Educação Infantil. Através da arte, o processo de aprendizagem das crianças torna-se mais abrangente, pois possibilita a integração de aspectos cognitivos, emocionais e sociais, contribuindo de forma significativa para a formação da personalidade. No ambiente escolar, a arteterapia oferece um espaço seguro para que as crianças possam expressar suas emoções, explorar sua criatividade e lidar com suas dificuldades, o que, por sua vez, facilita o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa.

Nesse contexto, a arteterapia surge como uma ferramenta poderosa que pode colaborar diretamente com os professores na criação de estratégias pedagógicas que contemplem o

desenvolvimento integral da criança. Ao usar materiais artísticos — como argila, tintas, colagens e desenhos —, a criança é capaz de explorar diferentes sensações e sentimentos, o que auxilia tanto na construção do conhecimento quanto na formação de sua personalidade. Cada material artístico desperta emoções e percepções únicas, oferecendo oportunidades para que a criança exteriorize suas dificuldades, frustrações, afetos e conquistas, conforme destaca Moutinho (2020). Essa expressão criativa é essencial para que a criança consiga acessar seu potencial criador, que, quando bloqueado, limita não apenas sua capacidade de aprender, mas também sua liberdade de se expressar plenamente.

A arteterapia, nesse sentido, permite que a criança se liberte dessas amarras, criando um ambiente onde ela pode se sentir segura e confiante para explorar e experimentar. Quando o potencial criativo da criança não está bloqueado, ela é capaz de se envolver de forma mais significativa no processo de aprendizagem, uma vez que a liberdade para criar é fundamental para a aquisição de novos conhecimentos. Em um ambiente onde a criatividade é asfixiada, a criança se sente impedida de explorar suas próprias capacidades, o que compromete tanto o seu desenvolvimento cognitivo quanto emocional.

A grande questão que surge nesse cenário é: Como a arteterapia pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e a formação da personalidade de crianças na Educação Infantil? A resposta a essa questão pode ser encontrada na própria prática da arteterapia, que se baseia em permitir que a criança se expresse livremente por meio da arte, criando um espaço de autoconhecimento e desenvolvimento emocional. Esse processo favorece não apenas o aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas também a construção de uma personalidade mais equilibrada, resiliente e criativa. Portanto, a arteterapia não só auxilia no desenvolvimento intelectual, mas também na formação de crianças emocionalmente saudáveis e socialmente integradas.

Ao integrar a arteterapia como uma prática pedagógica na Educação Infantil, os professores têm a oportunidade de oferecer uma aprendizagem que vai além do cognitivo, proporcionando um ambiente de liberdade e expressão que permite à criança explorar o mundo e a si mesma de forma completa. Nesse sentido, a proposta deste trabalho é mostrar como a arteterapia pode ser uma ferramenta significativa no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, além de contribuir para o desenvolvimento da personalidade das crianças.

A Educação Infantil é uma fase essencial no desenvolvimento global da criança, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Nesse período, as crianças estão em um processo de construção de sua identidade e de descoberta de suas emoções, além de estarem desenvolvendo suas capacidades de comunicação e socialização. A arteterapia, ao utilizar a expressão artística como uma forma de comunicação não-verbal, surge como uma estratégia poderosa no campo educacional, pois oferece um espaço para a expressão criativa e emocional, possibilitando o desenvolvimento integral da criança.

A relevância deste artigo reside na possibilidade de investigar os benefícios da arteterapia como ferramenta pedagógica, ampliando as práticas de ensino para além dos métodos tradicionais e

explorando o impacto da expressão artística no desenvolvimento das crianças. Ao fornecer um espaço onde as crianças podem expressar suas emoções de maneira lúdica e não julgada, a arteterapia facilita o aprendizado emocional, social e cognitivo. Além disso, a pesquisa pode oferecer subsídios para que os educadores compreendam melhor o potencial da arteterapia como uma ferramenta que contribui para o ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

ARTETERAPIA: CONCEITO E PRINCÍPIOS

A aprendizagem, conforme destacado por Tabile e Jacometto (2017), é um processo dinâmico e interativo que ocorre a partir da interação da criança com o mundo que a cerca, permitindo a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de estratégias adaptativas baseadas em suas iniciativas, interesses e nos estímulos recebidos do meio social. Nesse contexto, o papel do professor ou adulto mediador é essencial, pois cabe a ele traçar estratégias que atendam às necessidades individuais de cada criança, auxiliando no processo de formação de sua personalidade e aprendizado.

Uma das estratégias que pode ser utilizada pelo professor é a arteterapia. Mello (2009) a define como uma técnica que utiliza o processo criativo e artístico para facilitar a expressão emocional e o autoconhecimento. Entretanto, não é utilizada de maneira clínica, mas como uma ferramenta pedagógica que pode ser aplicada de forma lúdica e criativa, promovendo o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

De acordo com Matana (2023), considerando que o brincar é uma forma de arte — inventiva, criativa e estimulante —, ele se torna uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, especialmente nos primeiros anos de vida. O brincar possibilita uma ampla gama de experiências e interações, desde risos e expressões espontâneas até uma função catártica, já que mexe tanto com o mundo interno quanto com o externo da criança. Ao brincar, a criança pode explorar suas emoções, criar histórias e resolver conflitos de maneira lúdica, o que é fundamental para o seu crescimento emocional e psicológico.

No entendimento do autor, nos primeiros estágios da infância, o brincar é uma das principais formas de a criança se desenvolver de maneira saudável. Ele estimula a criatividade, a imaginação e a inventividade, ajudando a construir habilidades motoras e cognitivas. Quando a criança chega à escola, essa prática se aprimora ainda mais por meio das interações com outros colegas, o que acrescenta uma nova dimensão ao seu desenvolvimento.

No ambiente escolar, Matana (2023) destaca que o brincar não apenas promove o desenvolvimento das funções psíquicas e motoras, mas também favorece o crescimento das habilidades sociais e cognitivas. Ao brincar com outras crianças, os pequenos aprendem a compartilhar, a resolver problemas em grupo, a desenvolver empatia e a praticar a comunicação. Isso contribui significativamente para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de uma base sólida para o aprendizado formal, que se desenvolve ao longo de toda a vida escolar. Dessa forma, o

brincar deve ser entendido como uma atividade essencial e enriquecedora no processo de ensino-aprendizagem, sendo uma ponte entre o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Ao proporcionar oportunidades para a criança interagir com o mundo à sua volta, a arteterapia cria um ambiente que favorece o crescimento integral, permitindo que a criança explore, experimente e aprenda de maneira natural e prazerosa, utilizando diversas estratégias para auxiliar a criança a transformar seus processos internos. Por meio de atividades como colagem, pintura, desenho, música e criação de personagens, a criança é incentivada a desenvolver ações que lhe permitem ser livre em seus pensamentos, promovendo, assim, sua autonomia. Conforme aponta Calixto (2020), a Arteterapia na Educação Infantil é uma prática de importância amplamente reconhecida na literatura educacional.

Segundo Yavorski (2019), ao oferecer uma forma de comunicação não verbal, a arteterapia permite que a criança externalize seus sentimentos, desejos e angústias, muitas vezes difíceis de serem expressos por meio da linguagem tradicional. Além de promover o desenvolvimento emocional, essa prática também contribui para o desenvolvimento cognitivo e social, permitindo que a criança explore diferentes formas de resolução de problemas, fortaleça suas habilidades de autorregulação e melhore suas interações interpessoais.

Ainda conforme destacado por Yavorski (2019), ao integrar a arteterapia no ambiente educacional, o professor não apenas promove uma aprendizagem mais inclusiva e personalizada, mas também cria oportunidades para que as crianças possam desenvolver sua criatividade, autonomia e autoestima, aspectos fundamentais para a formação de sua personalidade e para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Os principais princípios da arteterapia envolvem a criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde a expressão criativa é incentivada e onde não há julgamentos sobre a qualidade estética das produções artísticas. A ausência de críticas ao resultado final permite que as crianças se sintam livres para explorar sua criatividade e expressar seus sentimentos de maneira autêntica. Para Kramer (1982), a expressão artística oferece uma via para a liberação de emoções reprimidas e para a resolução de conflitos internos, proporcionando um meio de comunicação não verbal.

Esses princípios são especialmente relevantes na Educação Infantil, uma vez que, nessa fase, as crianças ainda estão desenvolvendo suas habilidades de linguagem e muitas vezes encontram dificuldade em expressar seus sentimentos e pensamentos verbalmente. A arteterapia, ao oferecer um meio alternativo de comunicação, permite que as crianças externalizem suas emoções e experiências de forma segura e criativa, favorecendo seu desenvolvimento emocional e social. Além disso, essa prática promove a autoestima, a autonomia e a capacidade de autorregulação, elementos essenciais para a construção de uma personalidade equilibrada.

MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os primeiros colonos que chegaram ao Brasil no século XVI impuseram um modelo de educação europeia aos povos indígenas que habitavam o território. A missão dos jesuítas, principal braço da educação colonizadora, era converter os nativos ao cristianismo e introduzir lhes a língua portuguesa e a escrita, desconectando-os de sua própria cultura. Segundo Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 04), “aprender uma língua e um código de escrita desconectados de sua cultura e amar um deus que não era o seu Deus foram princípios educativos impostos pelos jesuítas às crianças indígenas”. Esse processo refletiu a imposição de valores e conhecimentos externos, desconsiderando as tradições culturais e espirituais dos nativos.

A escravidão, inicialmente direcionada aos povos indígenas, logo se somou à escravidão dos povos africanos, contribuindo para a complexidade das configurações sociais no Brasil colonial. Com o crescimento populacional e a violência intrínseca à colonização, surgiu um cenário de miséria que afetava também as crianças, muitas delas abandonadas ou vivendo em condições precárias. A sociedade, preocupada com o abandono infantil, criou mecanismos de acolhimento, como as “rodas dos expostos”, casas de misericórdia onde as crianças eram deixadas para adoção (Marques; Pegoraro; Silva, 2019).

Foi apenas no final do século XIX que a educação institucionalizada começou a ganhar forma no Brasil. Em 1875, o setor privado passou a ofertar educação pré-escolar para os filhos da elite, enquanto, em 1896, foi criado o primeiro jardim de infância público, ainda elitizado. Em 1899, surgiram instituições pré-escolares voltadas para os filhos de operários com maior poder aquisitivo (Souza, 2007). Esse cenário refletia a divisão de classes na oferta educacional.

Com a industrialização e a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho, houve uma demanda por instituições que oferecessem cuidados e educação às crianças pequenas. Entre 1900 e 1920, surgiram instituições infantis com um caráter mais assistencialista, e somente entre 1930 e 1970 começaram a aparecer as primeiras instituições voltadas para a educação e o cuidado. Essas instituições, no entanto, tinham o objetivo de preparar as crianças das classes menos favorecidas para a escola formal e para o trabalho, sob a perspectiva de que, sendo pobres, careciam de competências e habilidades. Enquanto isso, os filhos da elite recebiam uma educação de qualidade superior, voltada para o seu preparo como futuros dirigentes e exploradores da sociedade (Souza, 2007).

A Educação Infantil, do ponto de vista constitucional, foi mencionada pela primeira vez na Constituição de 1934, mas ganhou maior destaque na Constituição Federal de 1988, quando o direito à educação para crianças de até cinco anos em creches e pré-escolas foi assegurado como dever do Estado e da família. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, com a garantia de sua gratuidade (Marques; Pegoraro; Silva, 2019).

A criação de uma Base Curricular Nacional Comum foi prevista na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Segundo Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 18), o objetivo dessa base é “melhorar a qualidade da Educação Básica e amenizar fortes disparidades entre aquilo que é ensinado nos diferentes locais, estados e regiões brasileiras”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada em parceria entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o apoio de diversas entidades educacionais, foi finalizada em 2018 e entrou em vigor no início de 2020. Esse documento visa padronizar e assegurar uma educação de qualidade em todo o país, reconhecendo as necessidades de desenvolvimento integral das crianças e os direitos constitucionais que garantem a Educação Infantil.

Nesse sentido, Marsiglia e Martins (2016) afirmam que, na Educação Infantil, o trabalho pedagógico deve ser cuidadosamente organizado para atender às necessidades do desenvolvimento infantil. Para isso, é essencial planejar o ensino em etapas bem definidas, com a formulação de objetivos claros, a escolha adequada dos conteúdos, a seleção de recursos pedagógicos e a consideração do espaço-tempo de cada atividade. Além disso, o planejamento deve incluir uma compreensão profunda da dinâmica entre a criança e seu entorno social, levando em conta as características específicas do seu período de desenvolvimento.

As autoras ressaltam que um planejamento pedagógico eficaz é fundamental para garantir uma educação escolar de qualidade, que seja "rica em possibilidades e intervenções" capazes de proporcionar às crianças a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas. Essa abordagem, envolve o reconhecimento da importância de um currículo que favoreça a aprendizagem por meio de experiências significativas e interações sociais, respeitando o ritmo e as singularidades de cada criança. Assim, o planejamento pedagógico não se restringe apenas à organização de atividades, mas busca promover um ambiente educativo que valorize a construção do conhecimento de maneira integral, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

Dessa forma, a Educação Infantil passa a ser um espaço de exploração, experimentação e vivência, onde o planejamento pedagógico funciona como uma ferramenta que potencializa o desenvolvimento das capacidades infantis, permitindo que as crianças se apropriem de forma mais plena dos valores culturais e sociais, preparando-as para as etapas posteriores da educação formal e da vida em sociedade.

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil é um período crucial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Nessa fase, Matana (2023) destaca que a aprendizagem ocorre de forma dinâmica e interativa, marcada pela exploração, experimentação e descobertas. As crianças aprendem a partir de suas interações com o ambiente, com os colegas e com os adultos, e é fundamental que o ensino seja planejado de modo a respeitar suas necessidades e interesses, promovendo uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Como afirma Fontes (2008), a Educação Infantil é o espaço onde se dá a construção inicial de conhecimentos, habilidades e valores essenciais para o desenvolvimento pleno das crianças. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, pois ele atua como mediador, criando situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento global das crianças. Essa mediação deve considerar a individualidade de cada criança, suas experiências prévias, seu ritmo de aprendizagem e seu contexto sociocultural.

Demeterko e Jaqueline (2024), asseveram que o processo de ensino-aprendizagem nessa etapa envolve não apenas a transmissão de conteúdos formais, mas também a criação de oportunidades para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da socialização. As atividades lúdicas, que incluem brincadeiras, jogos, artes e música, são especialmente importantes, pois, através delas, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam papéis sociais e constroem suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da realidade. Além disso, o ensino na Educação Infantil deve priorizar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, uma vez que é nessa fase que as crianças começam a compreender suas próprias emoções e a se relacionar com os outros de maneira mais complexa. A Educação Infantil, portanto, não se restringe ao ensino de conteúdos acadêmicos, mas visa o desenvolvimento integral, preparando as crianças para os desafios que enfrentarão nas etapas posteriores de sua vida escolar e social.

O processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil deve ser flexível, criativo e sensível às necessidades das crianças, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante. A ênfase está na formação de seres humanos autônomos, críticos e socialmente responsáveis, através de uma prática pedagógica que abrange aspectos cognitivos, emocionais, sociais e psicomotores. Piaget (1996) destaca que, nessa fase, a criança constrói o conhecimento a partir de suas interações com o ambiente e com os outros. Dessa forma, é essencial que o professor adote práticas pedagógicas que favoreçam a exploração e a experimentação.

A arteterapia, nesse contexto, oferece às crianças a oportunidade de explorar suas emoções e pensamentos por meio da arte, facilitando o aprendizado por meio da experiência sensorial e expressiva.

O professor desempenha um papel mediador no processo de aprendizagem, criando oportunidades para que as crianças se expressem livremente e desenvolvam suas competências. Segundo Vygotsky (2019), a aprendizagem é um processo social que ocorre na interação entre o indivíduo e o ambiente, sendo o professor um facilitador desse processo. A arteterapia pode ser integrada ao planejamento pedagógico, oferecendo um espaço para que as crianças expressem suas emoções e desenvolvam habilidades como a empatia, a cooperação e o autoconhecimento.

A ARTETERAPIA COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE

A arte é inerente ao ser humano, sendo toda manifestação artística uma representação de sentimentos e emoções subjetivas. Segundo Soares (2017), por meio da arte o homem cria símbolos que expressam e refletem sua percepção do mundo ao seu redor. Nesse contexto, a arte pode ser vista como uma alternativa aplicável em qualquer espaço institucional que tenha como objetivo a formação humana. No campo educacional, como afirmam Machado *et al.* (2017), a educação visa formar indivíduos capazes de atuar na sociedade e, ao mesmo tempo, transformá-la. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que as pessoas participem de interações afetivas e emocionais em seu ambiente social.

A criatividade desempenha um papel central nesse processo. Winnicott (2019, p. 18) ressalta a importância transformadora da criatividade, afirmando que “a criatividade é o que faz com que o indivíduo sinta que a vida vale a pena ser vivida”. Na educação, o desenvolvimento emocional e criativo é um dos focos principais da arteterapia, que busca proporcionar um espaço onde os alunos possam expressar-se livremente, aprendendo a confiar em si mesmos, a respeitar seus limites, a ouvir sua intuição e a externalizar seus sentimentos. Esse processo ajuda os alunos a reconhecerem seus próprios valores e a conquistarem uma independência emocional da aprovação externa, elevando assim sua autoestima. Contudo, conforme Matana (2023) destaca, esse processo é lento e gradual, tornando necessária a implementação da arteterapia de forma contínua, como uma metodologia educativa, permitindo que as crianças desenvolvam suas habilidades e explorem seu potencial ao longo do tempo.

Para que a arteterapia seja efetivamente implementada no ambiente educacional, é fundamental que os professores recebam formação adequada ou que profissionais especializados em arteterapia sejam incorporados ao ambiente escolar. A proposta de Delors (1998) sobre os quatro pilares da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — está em consonância com os objetivos da arteterapia, pois essa prática abrange todos esses aspectos essenciais para o desenvolvimento humano. Portanto, é necessário repensar as formas de interação entre professores e alunos, integrando a arte como uma ferramenta que facilita o aprendizado e o crescimento emocional.

A arteterapia utiliza várias formas de expressão, como desenho, pintura e escultura, permitindo que as crianças demonstrem suas habilidades de maneira criativa. De acordo com Gappmayer e Pereira (2019), ao utilizar essas ferramentas, as crianças desenvolvem suas capacidades motoras e de fala e, ao descreverem suas criações, podem avançar no reconhecimento de letras, sílabas, palavras e frases. Esse processo também possibilita que os alunos que apresentem maiores dificuldades sejam melhor acompanhados ao longo de sua trajetória escolar, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz.

Em síntese, ao integrar aspectos emocionais, sociais e criativos, a arteterapia oferece uma abordagem pedagógica que não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento integral dos alunos, ajudando-os a alcançar seu potencial máximo tanto no ambiente escolar quanto na vida social.

Nesse sentido, na Educação Infantil, é essencial que as crianças aprendam a lidar com suas emoções de maneira saudável, pois essa habilidade é fundamental para o seu desenvolvimento integral. A arteterapia surge como uma ferramenta valiosa nesse processo, ao promover a autorregulação emocional por meio da criação de um espaço seguro e acolhedor para a expressão de sentimentos e emoções. Muitas vezes, as crianças encontram dificuldades em verbalizar suas emoções, especialmente nos primeiros anos de vida, quando a linguagem ainda está em desenvolvimento.

A arteterapia, segundo Araújo *et al.* (2019), permite que essas emoções sejam exteriorizadas de forma não verbal, por meio de atividades criativas como o desenho, a pintura, a escultura, entre outras formas de expressão artística. Esse processo não apenas facilita a comunicação dos sentimentos, mas também ajuda as crianças a reconhecerem, compreender e lidar com suas emoções de maneira mais equilibrada, fortalecendo sua capacidade de autorregulação emocional.

Ao proporcionar esse espaço livre de julgamentos, a arteterapia também contribui para o aumento da autoestima e da autonomia das crianças, permitindo que elas explorem e resolvam seus conflitos internos de forma criativa e segura. Isso promove um ambiente de aprendizagem mais harmonioso, no qual a criança se sente valorizada e capaz de expressar seus sentimentos, o que impacta positivamente seu processo de desenvolvimento emocional e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arteterapia destaca-se como uma ferramenta extremamente valiosa para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, pois possibilita que as crianças explorem suas emoções e pensamentos de forma lúdica e criativa. Por meio da expressão artística, as crianças têm a oportunidade de comunicar sentimentos que, muitas vezes, são difíceis de verbalizar. Assim, a arteterapia facilita não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e o social, fatores essenciais para a construção de uma personalidade equilibrada e saudável.

Ao proporcionar um ambiente onde a criatividade e a expressão emocional são incentivadas, a arteterapia contribui significativamente para o autoconhecimento e a autorregulação das crianças. Esses elementos são fundamentais no processo de amadurecimento emocional e social, pois ajudam as crianças a desenvolverem resiliência, empatia e a capacidade de lidar com seus sentimentos. Esse espaço criativo também promove a construção de uma identidade pessoal e uma autoestima mais fortalecida, pilares para o desenvolvimento de uma personalidade segura e confiante.

A inserção da arteterapia no ambiente escolar pode transformar profundamente o processo educacional, tornando-o mais inclusivo e sensível às necessidades emocionais e sociais das crianças. Ao integrar práticas artísticas no cotidiano da sala de aula, os educadores ampliam as formas de expressão disponíveis para os alunos, permitindo que eles explorem diferentes maneiras de se comunicar e aprender. Isso não só promove a criatividade e a inovação, mas também ajuda a criar um

ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante, onde as crianças se sentem mais seguras para experimentar e explorar suas capacidades.

Dessa forma, a arteterapia, além de beneficiar o desenvolvimento integral da criança, também pode ser uma poderosa aliada dos educadores na criação de um ambiente pedagógico mais humano e adaptado às diversidades emocionais e cognitivas de seus alunos. É recomendável, portanto, que os educadores incorporem essa prática em suas estratégias pedagógicas, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem e contribuindo para a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados e criativamente engajados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V.B. *et al.* SensibilizArte: Relato de experiência de arteterapia na humanização hospitalar. **Interfaces** - Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 548-562, jan./jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018.

CALIXTO, A.M. **Arteterapia aplicada à Educação Infantil**. 2020. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Florianópolis-SC, 2020.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: UNESCO, 1998.

DEMETERKO, J.; SACCHELLI, G.S. Educação Infantil sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 4, 6 fev. 2024.

FONTES, F.C.O. Um passeio pela história da Educação Infantil no Brasil. In: **III Semana de Estudos, teorias e Práticas Educacionais**. Pau dos Ferros, 2008.

GAPPMAYER, M.B.M.; PEREIRA, V.A.R. A arteterapia e a educação: um relato de experiência. **Faculdade Avantis**, v. 1, 2019.

KRAMER, S. Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 54-62, 1982.

MACHADO, M. Et al. Arteterapia na educação: uma possibilidade? **Revista Inesul**, 2017. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_50_1504211729.pdf. Acesso em: 17 out. 2024.

MARQUES, C.M.; PEGORARO, L.; SILVA, E.T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, v. 20, n. 42, p. 255-280, 2019.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L.M. Planejamento pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica. In: BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 575-584.

MATANA, C. **A arteterapia como recurso educacional para o ensino médio: uma proposta interdisciplinar**. 2023. 103f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana. Santa Maria – RS, 2023.

MELLO, L.H.R. **O papel da Arteterapia facilitando o desenvolvimento escolar da criança.** 2009. 43f. Monografia (Especialização - Arteterapia em Educação e Saúde) - Instituto A Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2009.

MOUTINHO, O.M.Q. Arteterapia no contexto escolar: trabalhando com a pré-escola nas idades de 3 a 5 anos. **Portal Educação**, 2020. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/arteterapia-escolartrabalhando-com-a-pre-escola-nas-idades-de-3-a-5-anos/56150#>. Acesso em: 17 out. 2024.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1996.

SOARES, A.C. **História da arte.** 1.ed. Sobral: INTA, 2017.

SOUZA, M.C.B.R. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural.** 2007. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília-SP, 2007.

TABILE, A.F.; JACOMETO, M.C.D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** Edição padrão. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade.** São Paulo: Ubu Editora, 2019.

YAVORSKI, R. A arte-terapia na Educação Infantil com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, v. 04, n. 12, p. 05-24, dez./2019.

EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOMOTRICIDADE: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

PHYSICAL EDUCATION AND PSYCHOMOTRICITY: A PSYCHO-PEDAGOGICAL PERSPECTIVE



ROBSON ALVES RODRIGUES DA SILVA

Graduação em Educação Física pela Universidade Paulista (2015); Especialista em Psicopedagogia (2016) pela Universidade Católica Dom Bosco, Aprendizagem e desenvolvimento humano (2024), e Educação Física Escolar pela Faculdade Anhanguera (2024); Professor de Ensino Fundamental II – Educação Física – na EMEF Prof. Carlos Pasquale.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da psicomotricidade nas aulas de educação física, para solucionar e auxiliar crianças com e sem dificuldades psicomotoras no processo de educação escolar, por meio de estudo e reflexão sobre o exercício da psicomotricidade nas aulas de educação física. Pretende-se demonstrar a importância do desenvolvimento motor na aprendizagem, no intelectual, emocional e afetivo, e como é importante trabalhar a psicomotricidade nas aulas de educação física. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de diversos autores de ambas as áreas de estudo, como Melhem (2012), Fonseca (2008), Bruhns (1989). É importante ter esse olhar interdisciplinar para que sejamos imparciais e com conceitos de diversas áreas para assim poder trabalhar de forma mais efetiva a fim de buscar o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação física; Psicopedagogia; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze the contributions of psychomotricity in physical education classes, to solve and help children with and without psychomotor difficulties in the school education process, through study and reflection on the exercise of psychomotricity in physical education classes. The aim is to demonstrate the importance of motor development in learning, intellectual, emotional and affective development, and how important it is to work with psychomotricity in physical education classes. The methodology used was bibliographical research by various authors from both areas of study, such as

Melhem (2012), Fonseca (2008) and Bruhns (1989). It is important to have this interdisciplinary approach so that we are impartial and use concepts from different areas to be able to work more effectively in order to seek the child's development.

Keywords: Psychomotricity; Physical education; Psychopedagogy; Learning.

INTRODUÇÃO

Por meio de um olhar psicopedagógico este artigo pretende analisar a maneira de como a psicomotricidade pode contribuir nas aulas de educação física. Identificando e dimensionando problemas das crianças no processo de construção do conhecimento e as possibilidades para os professores desta disciplina poderem por meio deste trabalho iniciar uma mudança na postura atual e ampliar as pesquisas na área, bem como ampliar conhecimentos de quem procura informações iniciais da área.

Muitas crianças sofrem no processo de ensino aprendizagem escolar, e esse sofrimento vem, muitas vezes, relacionado a diversos fatores, familiares, sociais, biológicos, entre outros. São fatores que podem ser intrínsecos e extrínsecos e afetam diretamente ou indiretamente o processo de construção do conhecimento de crianças que vivenciam algo atípico da rotina dos outros alunos.

Diagnosticar possíveis problemas e dificuldades destas crianças é o primeiro e provavelmente o fator mais importante para que haja uma intervenção psicopedagógica a fim de sanar dificuldades e evitar problemas futuros para a criança e seu processo de aprendizagem.

As aulas de educação física são momentos especiais para tal diagnóstico, pois se trata de um momento em que a criança brinca, se descobre, vivencia situações novas e principalmente interage de forma mais ativa com os colegas, e nesse momento é possível ao professor um olhar mais detalhado do comportamento destas crianças que estão em um momento lúdico e terão tendências comportamentais distintas, de acordo com suas personalidades, podendo ser mais extrovertidas ou mais introvertidas. Também, é um momento que devido a criança sentir que é um ambiente de brincar, sem o peso que tem a sala de aula com suas obrigações de aprender, a criança tende a relaxar e deixar transparecer receios, medos, infelicidade etc.

Neste ambiente lúdico é importante a atenção do professor as dificuldades psicomotoras da criança em efetuar determinadas tarefas, como se locomover, noção de lateralidade, noção espacial e equilíbrio.

Procura-se descrever de forma crítica como pode ser feito para resolver problemas atuais ligados à aprendizagem e educação escolar, com ênfase nas aulas de educação física e problemas psicomotores

e pedagógicos. Para isso foi utilizado de pesquisas bibliográficas de caráter qualitativo e crítico, tendo como referência os autores Melhem (2012), Fonseca (2008), Bruhns (1989).

E com o estudo feito, com os conteúdos de diversas áreas de conhecimento, porém de profissionais que buscam compreender o processo de aprendizagem e educação, podemos ter uma visão ampla de toda a complexidade que envolve o processo de construção do conhecimento e assim contribuir para uma educação mais eficaz aos nossos alunos.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O CORPO

Como falar em dificuldade de aprendizagem sem antes compreender o processo de aprendizagem? Da mesma forma, falar de dificuldades na educação sem compreender o processo de construção do conhecimento, consolida argumentos infundados e leva a abordagens errôneas. Dessa forma é importante conhecer o processo antropológico da aprendizagem, pois é impossível falar de patologia sem conhecer a normalidade. De acordo com Bruhns (1989):

A antropologia que se preocupa em buscar como cada cultura molda a personalidade dos indivíduos, consciente ou inconscientemente, através das suas instituições e modelos que lhe propõe, deve nos interessar muito no plano de nossas preocupações educativas (BRUHNS, 1989, p. 43).

Quando conhecemos o homem e as relações que ele tem com o ambiente, fica mais fácil entender como o ser humano se comporta na sociedade, e como ocorre a construção da aprendizagem.

Desde os primórdios do mundo o homem utiliza do corpo para sobreviver, conforme surgia a necessidade, como comer, se proteger de predadores maiores, se abrigar etc. E foi através de todas estas necessidades que o homem foi construindo seu aprendizado. Conforme a civilização foi se desenvolvendo fomos passando por uma série de mudanças na forma como aprendemos, no processo de construção cognitiva. Em determinados tempos o corpo foi negligenciado no processo de aprendizagem, onde o corpo e a alma/mente eram vistos como seres distintos e insociáveis, porém é impossível negar a importância do corpo no processo de construção de conhecimento. Podemos neste ponto usar como base o pensamento de D.H Lawrence:

A vida do corpo é a vida das sensações e das emoções. O corpo sente a fome real, a sede real, a alegria real do sol e da neve, o prazer do cheiro real das rosas ou um olhar arbusto de lilás; a raiva real, o calor real, a paixão real, o ódio real, o luto real. Todas as emoções pertencem ao corpo e a mente as reconhece. (LAWRENCE apud BRUHNS, 1989, p. 61).

Portanto, há uma importância especial e indispensável no processo de aprendizagem que são as relações e reações do corpo com o mundo. Na educação atual, principalmente na escola que é nosso foco de estudo, quando tudo ocorre de acordo com o previsto no Projeto Pedagógico, no plano de ensino, plano de aula etc. é uma maravilha, porém a sociedade está cada vez mais distinta e com formatos diferentes, o que torna o processo de aprendizagem muito dinâmico. A escola de hoje e os professores da atualidade, muitas vezes, encontram dificuldades no processo de ensino/aprendizagem devido a tantas mudanças que vem ocorrendo na sociedade.

Com o passar do tempo o professor deixou de ser visto como o detentor do conhecimento, e o aluno passou a ser a engrenagem principal no processo de construção da aprendizagem, com isso os professores passaram a desempenhar papel mais importante que é ser mediador desse processo de construção do conhecimento, tendo que estudar, conhecer e compreender a interação dos alunos com a escola, sociedade e família.

Nos dias atuais os alunos estão cada vez mais expressivos e procurando seu lugar na sociedade e, muitas vezes, não é fácil para o aluno se enquadrar neste ambiente que o circunda, e isso pode trazer complicações e frustrações no processo de educação escolar de diversas formas, como por exemplo, agressividade como meio de se proteger do julgamento de não se enquadrar em um grupo social, ou até mesmo se excluir de interações com os demais colegas, são exemplos que se refletem nas expressões, nas atitudes da criança, em seus gestos corporais; podendo acarretar em sérias consequências para o resto da vida destas crianças.

PSICOMOTRICIDADE: O CORPO EM MOVIMENTO

A psicomotricidade procura estudar o indivíduo na sua totalidade, ela não enxerga o ser humano como algo fragmentado onde é possível separar corpo e mente. Para a psicomotricidade o indivíduo deve ser visto com um olhar que se atenta a inter-relação entre mente, cognição, emoções, afeto etc. e corpo, movimentos, funções motoras etc. De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (SBP, 2016) a psicomotricidade:

É a ciência que tem como objeto de estudo o homem através de seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo.
Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

Porém, podemos ir adiante quando falamos em psicomotricidade, pois o ser humano é muito dinâmico e complexo, podemos dizer que a psicomotricidade foi criada para ajudar e auxiliar crianças em desenvolvimento, com distúrbios nos sistemas motores, intelectuais e afetivos. Mas não só auxiliar crianças nestas condições, como também, ajudar a evitar que, solucionando alguns distúrbios possam

ser gerados outros e, também, auxiliar na prevenção para crianças em desenvolvimento que não apresentaram distúrbios.

A psicomotricidade auxilia juntamente com outras áreas como psicologia, neurociência pedagogia, psicopedagogia entre outras, o desenvolvimento integral da criança, e/ou melhoramento para minimizar distúrbios já existentes.

Com o passar do tempo, com os avanços de estudos, tecnologias e mudanças na estrutura da sociedade, viu-se que era necessário dar um melhor atendimento a crianças com distúrbios psicomotores, já não era suficiente apenas um diagnóstico das crianças com déficits em seu desenvolvimento motor e cognitivo, algo precisava ser feito, e isso contribuiu cada vez mais para o avanço da psicomotricidade e estudos na área.

No entanto, não é fácil diagnosticar o motivo de uma criança ter um distúrbio psicomotor porque não se trata única e exclusivamente de distúrbios perceptíveis em exames neurológicos e clínicos, pode referir-se a algo emocional, como problemas originados na família, na sociedade entre outros, pode ser simplesmente uma criança que não teve determinados estímulos para desenvolver seu potencial para solucionar o distúrbio.

Algo primordial para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças são os elementos básicos da psicomotricidade, e são eles: esquema corporal, equilíbrio, lateralidade, organização espaço temporal, tônus muscular, ritmo, imagem corporal, motricidade fina e motricidade ampla. Estes são elementos que irão auxiliar no desenvolvimento tanto motor como cognitivo e social da criança, em questões relacionadas a locomoção, escrita, leitura, organização etc.

São inúmeros os benefícios que o trabalho com a psicomotricidade pode trazer para o desenvolvimento das crianças, pois a psicomotricidade traz um olhar diferenciado a determinadas citações que outras áreas não se atentam, ela entende o ser humano como um ser único e não dicotômico, separado entre mente e corpo, portanto o processo de aprendizagem ocorre integrado entre corpo e mente pois eles são considerados um só. Não podendo assim o processo de aprendizagem negar a importância do corpo e do movimento para um desenvolvimento concreto e integral do ser humano. Fonseca (apud BARROS e NEDIALCOVA 1988) comenta que

O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significativo". O movimento humano é a parte mais ampla e significativa do comportamento do ser humano. É obtido através de três fatores básicos: os músculos, a emoção e os nervos, formados por um sistema de sinalizações que lhes permitem atuar de forma coordenada. O cérebro e a medula espinhal enviam aos músculos pelos seus mecanismos cerebrais ordens para o controle da contínua atividade de movimento com específica finalidade e dentro das condições ambientais. Essas ordens sofrem as influências do meio e do estado emocional do ser humano (BARROS; NEDIALCOVA, 1999, p. 3).

Portanto, para o desenvolvimento integral e para um ser atuante e equilibrado nos aspectos emocional, cognitivo e social é importante uma harmonia motora. Henri Wallon (1971) diz que o

movimento humano surge das emoções, que a criança é pura emoção durante uma longa fase de sua vida.

A afetividade compreende o estado de ânimo ou humor, os sentimentos, as emoções, as paixões, e reflete sempre a capacidade de experimentar sentimentos e emoções. É ela quem determina a atitude geral da pessoa diante de qualquer experiência vivencial, percebe os fatos de maneira agradável ou sofrível, confere uma disposição indiferente ou entusiasmada e determina sentimentos que oscilam entre dois polos, a depressão e a euforia. O modo de relação do indivíduo com a vida se dá por meio da tonalidade de ânimo em que a pessoa perceberá o mundo e a realidade. Direta ou indiretamente, a afetividade exerce profunda influência sobre o pensamento e sobre toda a conduta do indivíduo.

Dessa forma é imprescindível não deixar de levar em consideração toda a bagagem que a criança traz com ela, suas relações com sua família, com seu meio social, como a criança enxerga o mundo que a rodeia. Assim poderemos entender a fonte de problemas psicomotores que essa criança apresenta.

Como já foi destacado, a função motora e as funções cognitivas e afetivas estão intimamente ligadas e devido a isso o sujeito não pode ser tratado nem em seu processo de aprendizagem, nem na sua vida em geral de forma onde seu desenvolvimento cognitivo não se relaciona com seu desenvolvimento motor. Devido a essa relação, como já mencionado, existem elementos básicos a serem tratados na psicomotricidade, parafraseando Melhem (2012) sobre esses elementos entende-se:

Esquema corporal quando o indivíduo tem a consciência de seu corpo inserido no meio ambiente, e consigo mesmo. O esquema corporal resulta das experiências vividas do sujeito, é uma construção mental feita pelo indivíduo desde criança. Equilíbrio é a capacidade de manter-se sobre uma base reduzida de sustentação do corpo utilizando uma combinação adequada de ações musculares, parado ou em movimento. Um exemplo de equilíbrio dinâmico é caminhar sobre uma prancha e de equilíbrio estático é manter-se sentado corretamente. A lateralidade trata-se da capacidade de realizar os movimentos utilizando-se, para isso, os dois lados do corpo, lado esquerdo e lado direito. Durante o crescimento, naturalmente se define uma dominância lateral na criança. Organização espaço temporal é quando a criança domina os diversos termos espaciais, ensina-lhe a orientar-se, ou seja, poder virar-se, ir para frente, para trás, para a direita, para a esquerda, para o alto etc.; poder ficar em fila. Tônus muscular é a tensão fisiológica dos músculos que garante equilíbrio estático e dinâmico, coordenação e postura em qualquer posição adotada pelo corpo, esteja ele parado ou em movimento. O ritmo é uma coordenação harmoniosa de um ato motor, como por exemplo o balançar dos braços alternados ao movimento das pernas ao andar. Imagem corporal é a autorrepresentação mental inconsciente que fazemos de nós mesmos, conhecendo mentalmente seu próprio corpo. Motricidade fina trata-se da capacidade de realizar movimentos coordenados utilizando pequenos grupos musculares das extremidades, como cortar, tocar um instrumento, escrever, costurar etc. já a motricidade ampla é a

ação simultânea de diferentes grupos musculares na execução de movimentos voluntários, amplos e relativamente complexos.

Para que a criança tenha um bom e pleno desenvolvimento deve-se atentar aos elementos psicomotores e como esta criança está efetuando os mesmos, pois muitas vezes os distúrbios psicomotores são perceptíveis ao olhar para a postura da criança e como ela se comporta perante os colegas. De acordo com Le Boulch (1992),

A atividade fundamental primitiva e permanente do músculo é a contração tônica que constitui o alicerce das atividades motoras e posturais, fixando a atitude, preparando o movimento, sustentando o gesto, mantendo a estática e o equilíbrio (LE BOULCH, 1992 p.163).

Portanto é de extrema importância ficar atento a tais movimentos das crianças, e primordial trabalhar para o desenvolvimento motor, com ênfase nos elementos psicomotores. Para que a criança possa ter consciência de si e de seu papel no mundo que a rodeia de maneira participativa e eficaz.

EDUCAÇÃO FÍSICA: CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

A educação física também passou por diversas transformações ao longo do tempo, sempre acompanhando o ambiente sócio-político das civilizações, passando por meio de sobrevivência nos primórdios da humanidade, cultuo ao corpo na Grécia antiga, passou por preparação dos corpos para defesa da pátria, e também para ter corpos saudáveis, limpos com o objetivo de demonstrar a pureza da raça, passou também por movimentos esportistas, onde o objetivo era descobrir e formar atletas para defender as seleções dos países em competições como as olimpíadas. (MELHEM, Alfredo 2012 p. 96-104).

Chegando à atualidade onde a educação física ganhou um caráter pedagógico onde o pensar e o fazer já não são considerados coisas distintas, hoje na educação física se trabalha a cultura corporal de movimento. Podemos dizer que o objetivo da educação física, por meio da cultura corporal de movimento é formar jovens para o exercício da cidadania, cientes de seu papel na sociedade, e ciente de suas possibilidades motoras, seres conhecedores de seu corpo.

O corpo é o meio de comunicação entre a mente e o mundo interno e externo de cada indivíduo, sendo assim, é algo que não pode ser negado no processo de vida escolar, bem como na vida inteira.

A cultura corporal de movimento refere-se não ao significado de cultura de refinamento, de um ser eloquente na filosofia, genuíno e perfeito, esta cultura ao qual é trabalhada na educação física é a cultura da sociedade, do ambiente sociopolítico econômico ao qual o indivíduo está inserido, essa

cultura representa todo o conhecimento que o indivíduo tem de sua sociedade, como atos, saberes, crenças, toda a história que foi formada no ambiente ao qual determinado sujeito vive. De forma que todo indivíduo carrega em si essa cultura assim como também cria, acrescenta e modifica a mesma.

Como a educação escolar é destinada ao público, ou seja, a sociedade, as crianças, jovens e adultos, essa educação deve respeitar e conhecer o ambiente e os costumes da sociedade ao qual está inserida.

Na educação física não é diferente, onde trabalha-se a cultura corporal de movimento, e o objeto de estudo do educador é o aluno e o ambiente em que vive. Assim como na psicopedagogia o educador utiliza desse estudo para poder compreender seus alunos e poder auxiliá-los no processo de construção do conhecimento, na tomada de consciência de suas capacidades motoras, bem como na expansão de seus conhecimentos sobre sua cultura e nos conhecimentos de outras culturas, procurando incentivar a prática de atividade física durante a vida escolar e depois dela. Fazendo com que assim a população tenha uma vida mais saudável e feliz, ou seja, para que a população tenha qualidade de vida.

Para atingir os objetivos mencionados, como sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (MEC/SEF, 1997. p 35.) trabalha-se na educação física com os Blocos de conteúdo que são:

Conhecimento sobre o corpo – deve ser abordado juntamente a atividades dos outros blocos. Deve transmitir ao aluno conceitos de anatomia, fisiologia, biomecânica e bioquímica.

Atividades, rítmicas e expressivas – Está relacionado com as formas de expressão corporal que são produzidas através de estímulo sonoros, como danças, cantigas de roda, cirandas entre outras.

Esportes, jogos, lutas e ginásticas – Define o significado e a prática de cada atividade, transmitindo ao aluno jogos com caráter competitivo, cooperativo ou recreativo, também entra nesse bloco as brincadeiras e jogos lúdicos.

E é esta base de conteúdos que o professor deve dominar, bem como ter criatividade em seu processo didático sendo flexível e adaptando os conteúdos as particularidades de seus alunos.

Assim como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que serve como referência obrigatória para o trabalho docente e divide os conteúdos a serem trabalhados em unidades temáticas abordadas ao longo de cada ano escolar.

As unidades temáticas da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são:

Brincadeiras e Jogos

Esportes

Ginásticas

Danças

Lutas

Práticas Corporais de Aventura

O Currículo também deve abordar temas como experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

Proporcionando aos alunos não apenas o fazer, e sim levá-los a um fazer com reflexões e críticas sobre os impactos sociais, midiáticos, resolução de ações excludentes etc.

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOMOTRICIDADE

A Educação Física é uma disciplina curricular no meio escolar que beneficia e auxilia a aprendizagem da criança na sua evolução motora. Por meio de como mover, estimulando os neurotransmissores para a execução das suas ações psicomotoras (GALLAHUE & OZMUN, 2001).

O movimento é importante responsável pela aprendizagem, principalmente das crianças, e quando falamos de criança e aprendizagem logo nos vem à mente a escola, ambiente esse que deve ser estruturado e estar preparado para auxiliar no desenvolvimento do ser humano, e a escola juntamente a família e sociedade fazem parte desse desenvolvimento.

Os educadores fazem um planejamento do que será ensinado ao decorrer do ano letivo, e isto é algo muito importante. Porém ao decorrer desse processo de ensino/aprendizagem ocorrem imprevistos, os alunos estão em níveis distintos de desenvolvimento por diversos motivos e, muitas vezes, o movimento é deixado de lado do planejamento e tratado como algo menos importante.

Como nem sempre o educador está preparado para determinadas dificuldades psicopedagógicas, ou não está atento para perceber possíveis dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem escolar, alguns alunos vão se arrastando pelo ano letivo com desinteresse, reclusão, agressividade e muitas vezes evasão escolar.

Nas aulas de educação física não é diferente, as vezes é até pior, pois muitas vezes nestas aulas ocorre uma educação elitista, preconceituosa e que exclui muitos alunos com dificuldades e diferenças. Esse infelizmente é o triste cenário que ocorre em muitas aulas de educação física, porém essa disciplina da mesma forma que, se estivermos desatentos pode excluir e afastar alunos tem um grande poder de inclusão, reparação e prevenção de problemas psicomotores e por meio da psicomotricidade é possível mudar o cenário atual.

É importante trabalhar a psicomotricidade nas aulas de educação física, principalmente, no início da vida escolar da criança, de preferência a partir do ensino infantil. Porém faz-se notar a importância desse trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental, pois a criança começa a conhecer um novo mundo, onde a brincadeira vai começando a tomar um ar de seriedade, e muitas vezes a criança nessa transição do ensino infantil para o ensino fundamental, ou até mesmo crianças que não participaram do ensino infantil e ingressam no ensino fundamental têm dificuldades na adaptação ao novo ambiente.

E essas dificuldades devem-se a fatores sociais, familiares, escolares, biológicos entre outros. E diante de tantas dificuldades e novidades que a criança começa a enfrentar, nesse novo

ambiente que é a escola, e a forma como se estruturam as aulas a educação física, auxiliada pela psicomotricidade e psicopedagogia são importantes para um diagnóstico precoce e possível intervenção de distúrbios na aprendizagem, além de ajudar na prevenção de futuros problemas motores e de aprendizagem.

Ao longo do tempo foi-se percebendo que dificuldades que as crianças passam no início de suas vidas escolares e não são auxiliadas para superá-las, muitas vezes acompanham a crianças em toda sua vida acadêmica, social, familiar etc. Devido as patologias que geram dificuldades no processo de aprendizagem a psicopedagogia foi ganhando cada vez mais importância no processo escolar para ajudar essas crianças, a psicomotricidade também é um campo que estuda e atua sobre os problemas psicomotores que podem interferir na normalidade do processo de aprendizagem da criança. Este campo de estudo é muito amplo e pode ser influenciado, e ter formas de atuação e intervenção em diversas áreas e por diversos fatores, daí a importância de um profissional preparado para enfrentar diversas possibilidades no processo de ensino escolar da criança sempre atento e analisando com um olhar de psicopedagogo para com seus alunos.

É claro que o professor de educação física não irá resolver todos os problemas de aprendizagem de seus alunos, e que em muitos casos é necessário um trabalho de uma equipe interdisciplinar com profissionais de diversas áreas, como neurociência, fisioterapia, pedagogia, psicologia, pediatria, entre outras caso seja necessário. Porém, deve o professor estar atento para que qualquer tipo de dificuldade seja notado no início para que ocorra uma rápida intervenção afim de se obter melhores resultados, pois a psicomotricidade auxilia para um desenvolvimento integral do sujeito, e serve não apenas para intervir em determinados distúrbios como também para prevenir.

Assim como na Psicopedagogia preventiva e Psicopedagogia terapêutica a psicomotricidade também pode ser utilizada para tratar e prevenir distúrbios psicomotores e distúrbios de aprendizagem e terapêutico, pois munido uma série de atividades organizadas em um programa de ensino voltado para o auxílio a crianças com distúrbios psicomotores é possível minimizar tais distúrbios de forma a ensinar e ajudar as crianças a terem controle e conhecimento sobre o próprio corpo, e desenvolvendo esse trabalho também ajuda a prevenir que esses distúrbios regressem ou que surjam outros.

Educação psicomotora é uma atividade pedagógica preventiva que proporciona a criança desenvolver suas capacidades básicas, sensoriais, perceptivas e motoras, levando a uma organização mais adequada para o desenvolvimento da aprendizagem. (MELHEM, 2012 p.67)

E junto a tudo isso há uma série de outros fatores que são beneficiados por um trabalho psicomotor nas aulas de educação física, assim como melhora na capacidade de aprender do sujeito, na alfabetização, na tomada de iniciativa, pois com a segurança de efetuar um movimento correto e estar ciente de si e de seu papel na sociedade o sujeito se torna um sujeito autônomo, que não é simplesmente um elemento da escola e do meio e que está inserido e sim parte integrante que é

mudado, interage, aprende com o mundo ao mesmo tempo em que muda, é atuante e ensina no mundo. Conforme Melhem (2012),

Reeducação psicomotora é uma atividade terapêutica, que através do movimento, tem o objetivo de superar, reduzir ou aliviar sintomas e/ou alterações do desenvolvimento psicomotor. Como por exemplo, podemos citar os fonoaudiólogos e psicopedagogos. Problemas na escrita, por exemplo, poderão estar relacionados ao atraso de lateralidade, à estruturação temporal pouco desenvolvida e à coordenação motora deficiente. (MELHEM, 2012 p.68).

A educação psicomotora é uma ferramenta de grande importância para o desenvolvimento infantil, pois ao enxergar o ser humano, como um todo não fazendo divisão do mesmo por partes, como motora e cognitiva, ela contribui para que seja notada a dificuldade que criança possui, dando ao professor um olhar diferenciado de investigação indo afundo para conhecer a criança, a fim de detectar a origem do problema e proporcionar meios de intervenção. p

EDUCAÇÃO PELO MOVIMENTO

Na atualidade vem se enfrentando muitas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e isso ocorre devido a diversos fatores, como a rápida mudança da estrutura familiar, a falta de bases para o seguimento do processo de educação para as crianças, entre muitos outros motivos. E esses problemas refletem na vida de muitas crianças de formas diferentes e em níveis distintos e a inúmeras possibilidades de soluções para tais dificuldades.

Hoje muitas crianças com toda essa mudança que vem ocorrendo na sociedade, com o avanço da tecnologia e a má utilização da mesma, enfrentam mais e mais tipos de dificuldade na vida acadêmica, tecnologia essa citada que muitas vezes substituindo a atenção que falta dos pais e adultos responsáveis, as crianças estão cada vez mais deixando de brincar, interagir com o mundo e de se exercitar, isso acarreta em jovens cada vez mais sedentários, crianças sem experiência ou com pouco estímulo no desenvolvimento motor, o que pode levar a distúrbios psicomotores que afetam diversas áreas do acervo motor e psicológico da criança, como por exemplo levar a mesma a ter dificuldades no aprendizado da escrita e leitura, como confusão em diferenciar letras parecidas como “b” e “d”, ou confusão na transferência da pronúncia para a escrita de palavras com letras como “f” e “v”, por exemplo, devido ao pouco senso de lateralidade que a criança possui, entre outras dificuldades até mais graves e complexas. De acordo com Melhem (2012),

O domínio da lateralidade faz parte de um complexo de habilidades que envolvem o esquema corporal, a orientação espacial, temporal e as percepções. Alguns problemas podem surgir, relacionados à lateralidade e a aprendizagem, tais como: a dislexia, a disortografia e a discalculia. (MELHEM, 2012, p.73).

Daí a importância de um trabalho com os conhecimentos e a prática da psicomotricidade já na fase de educação infantil, como também nos anos iniciais do ensino fundamental. E que melhor oportunidade e momento para se trabalhar com a psicomotricidade do que nas aulas de educação física? Onde o professor munido de opções como jogos, danças cantigas, cirandas etc. pode trabalhar, intervir e prevenir com atividades psicomotoras, no processo de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo de seus alunos.

E quando falamos em educação pelo movimento não se trata de ensinar o aluno a fazer repetições mecanizadas e sem sentido, e sim transmitir conteúdos ricos em criatividade e com fundamentos pedagógicos, e podemos ir além quando falamos na educação pelo movimento, não se apegando apenas aos resultados de curto prazo mais também aos de longo prazo, pois sendo a brincadeira, a atividade lúdica e o movimento em si, atividades prazerosas, elas transmitem experiências que geram novos conhecimentos, e quando aprendemos algo novo, aumentamos nossa atividade cerebral, criando mais conexões (sinapses) entre nossos neurônios, o que nos leva a ter um raciocínio mais rápido, e isso é para o ser humano em geral, principalmente as crianças que estão em um processo ativo e contínuo de aprendizado e necessitam serem estimuladas.

Sendo que todo esse estímulo deixa a criança mais propícia a aprendizagem. Essa é a forma correta de enxergar a criança, e o seu desenvolvimento, sem fazer discriminação e/ou separação entre mente e corpo. “Toda a ação intencional necessita de uma planificação motora prévia e antecipada que a guia para uma execução programada” (FONSECA, 2008, P. 117).

Portanto, é necessário levar em consideração o desenvolvimento motor quando queremos atingir o desenvolvimento cognitivo, pois para o desenvolvimento integral da criança não podemos desconsiderar o fator corporal, que é como a criança se expressa e interage com o mundo, é como ela aprende e apreende as informações ao seu redor. Também não podemos desprezar a importância do afeto para a educação e, muitas vezes, esse afeto é transmitido por um gesto motor por uma troca de olhar, muitas vezes é simplesmente estar presente e ouvir o que a criança tem a dizer tudo isso faz parte do desenvolvimento integral do ser.

O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO: NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A psicopedagogia busca conhecer o processo de aprendizagem e tudo que o envolve, para assim poder entender e criar meios para tratar das dificuldades enfrentadas neste processo. Este deve ser o papel não apenas do psicopedagogo, e sim de todo educador e das pessoas envolvidas com o trabalho de desenvolvimento infantil. Tudo parte da pesquisa interna e externa, e de atualização contínua, pois, o conhecimento é a peça fundamental para o educador, para os pais, e todo indivíduo

que participa do processo de aprendizagem de uma criança, principalmente quando essa criança enfrenta dificuldades nessa aprendizagem.

E esse conhecimento é necessário para que o educador ao desenvolver seu trabalho com as crianças possa estar atento a perceber as dificuldades, traumas, frustrações, patologias entre outras coisas que podem interferir na vida da criança. É com esse olhar que o educador psicopedagogo deve estar acostumado no seu dia a dia. Ver onde a necessidade de ser visto, estar atento, não só aos conteúdos de sua disciplina, mais sim a todo o ambiente escolar e social de seu aluno, transmitir afeto ao ensinar, e ter paixão pelo que faz e ensina.

As crianças carregam com elas uma bagagem de conhecimento social e familiar ao entrar na escola, este conhecimento deve ser considerado pelo profissional da educação, a criança tem em si o desejo inato em aprender, e muitas vezes a escola acaba inibindo esse desejo, porém se existe esse desejo porque muitas vezes a criança não aprende? Cabe também ao psicopedagogo resgatar esse desejo, e ver o potencial de cada aluno e como cada aluno aprende, pois as pessoas aprendem de formas variadas e em ritmos diferentes. Com um olhar atento é possível captar as formas como cada um aprende e criar uma forma de deixar a educação escolar mais dinâmica e atraente aos alunos. Conforme dito por Pain

[...] a aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior seja a necessidade do sujeito, pois a urgência de compensação dará mais relevância ao recurso encontrado para superá-la. Mas salvo, quando se trata de aprendizagens práticas e instrumentais, é difícil que se dê na aprendizagem humana uma necessidade primária reconhecida interoceptiva-mente. (PAIN, 1985p. 23).

É quando mostramos aos alunos a importância do conteúdo e usamos de uma didática mais flexível e interessante ao ambiente, torna-se mais prazeroso o aprendizado. Para que seja possível um trabalho dessa forma não é suficiente apenas saber reconhecer as dificuldades dos alunos, o professor deve adotar uma postura investigativa, buscando descobrir o que seus alunos gostam, o que atrai a atenção de seus educandos, e procurar de forma pedagógica incluir e/ou adaptar ao conteúdo que se ensina em suas aulas.

É necessário que o professor em suas aulas de educação física adote essa postura citada para ajudar seus alunos, transformando jogos brincadeiras e esportes em mais que simples atividades motoras, e sim atividades que trarão aos alunos além de prazer por participar das mesmas, também despertar novos conhecimentos, desafios a serem superados, habilidades e capacidades a serem desenvolvidas entre tantos outros motivos e benefícios a serem alcançados.

Tudo isso pode ser alcançado com um trabalho bem elaborado, com a conscientização do corpo docente, ou seja, não apenas o professor de educação física mais também os professores de outras disciplinas de forma interdisciplinar, bem como também a consciência e auxílio dos pais, e quando necessário outros profissionais como pediatra, psicólogo, neurologista etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao decorrer das informações sobre educação, educação física e psicomotricidade, podemos entender com tudo o que foi discutido que a educação psicomotora transcende todos os paradigmas de dicotomização de corpo e alma, compreendendo que o sujeito é um ser integral, onde é impossível negar a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento tanto motor como cognitivo das crianças.

E nós educadores também somos responsáveis pelas dificuldades motoras das crianças, pelo sedentarismo e pela falta de estímulo ao movimento, pois muitas vezes acreditando que para educar, a criança deve estar imóvel e sem falar sentado em uma cadeira na sala de aula, sem perceber estamos inibindo o movimento de tal maneira que dá a entender que este não é importante. E um educador sendo um formador de opinião, exemplo e mediador do processo de conhecimento não pode negligenciar algo essencial para o desenvolvimento integral do ser, levando com isso a formação de indivíduos que não veem e não entendem a real importância do movimento em suas vidas.

Portanto, é indispensável à prática da docência levar em consideração todos os aspectos necessários para um desenvolvimento pleno de seus alunos, e procurar meios para auxiliar alunos com distúrbios psicomotores para que estes também possam vivenciar plenamente todas as atividades propostas, aproveitando ao máximo suas experiências acadêmicas.

A educação física juntamente com a psicomotricidade deve compreender seus alunos, elevando e enaltecendo suas capacidades e habilidades bem como ajudá-los a superar suas dificuldades da melhor forma possível. Para isso é necessário estudo, pesquisa, dedicação e atenção dos educadores, para que eles estejam capacitados ao exercício do trabalho com a psicomotricidade e psicopedagogia.

REFERÊNCIAS

- BARROS, D. R; NEDIALCOVA, G. T. **A B C da ginástica**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.ppp
- BRUHNS, H. T. **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1989.
- FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49º ed- Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GALLAHUE, D.C.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2001.

LE BOUCHE, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

MELHEM, A. **A prática da educação física na escola**. Rio de Janeiro: 2º ed- Sprint, 2012.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médica, 1985

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia, 1971.

Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Extraído de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE (SBP). Disponível em:
< <http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>>. Acesso em: Março 2016.

METODOLOGIAS LÚDICAS NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA ANÁLISE VOLTADA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



PLAYFUL METHODOLOGIES IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY: AN ANALYSIS FOR THE EARLY GRADES OF PRIMARY 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

O tema tratado no presente artigo partiu de uma questão-problema pertinente, a qual consistiu em indagar sobre os meios pelos quais as metodologias lúdicas podem ser utilizadas dentro do processo de ensino de Filosofia, justamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em que o alunado está iniciando a construção gradual da sua cognição. Investigar o potencial das metodologias lúdicas no ensino de Filosofia para as séries iniciais do Ensino Fundamental, visando promover o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos foi o objetivo geral do presente estudo, o qual foi devidamente atendido por meio dos objetivos específicos. Tratar sistematicamente de um objetivo geral como este, interpôs uma análise minuciosa acerca das formas pelas quais a ludicidade pode

ter implicações positivas no processo de ensino na disciplina de filosofia. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi exploratória e explicativa, fazendo uso de levantamento bibliográfico. A metodologia lúdica centra-se na promoção de uma aprendizagem significativa, capaz de enriquecer a dimensão cognitiva do alunado que interconecte currículo, brincadeiras e vivências cotidianas. Notou-se ao longo do artigo que a dimensão da criatividade e, também, autonomia deve ser contempladas dentro dos processos de aprendizagem de filosofia que abarca as metodologias lúdicas. As habilidades desenvolvidas no alunado das séries iniciais do ensino fundamental por meio da ludicidade e aplicada ao ensino de filosofia, explicita condições indispensáveis para a evolução escolar e humana do alunado. A redução da ansiedade do aluno dentro do processo de aprendizagem pode ser gradualmente extinta, ou, também, controlada, por meio de atividades lúdicas.

Palavras-chaves: Séries iniciais; Filosofia; Pensamento crítico; Metodologias lúdicas.

ABSTRACT

The theme addressed in this article came from a pertinent problem-question, which consisted of inquiring about the means by which playful methodologies can be used within the Philosophy teaching process, precisely in the initial grades of Elementary School, where the students are beginning the gradual construction of their cognition. Investigating the potential of playful methodologies in teaching Philosophy for the initial grades of Elementary School, aiming to promote the critical and reflective development of students was the general objective of the present study, which was duly met through the specific objectives. Systematically dealing with a general objective like this involved a detailed analysis of the ways in which playfulness can have positive implications in the teaching process in the discipline of philosophy. From a methodological point of view, the research was exploratory and explanatory, using a bibliographic survey. The playful methodology focuses on promoting meaningful learning, capable of enriching the cognitive dimension of students that interconnects curriculum, games and everyday experiences. It was noted throughout the article that the dimension of creativity and also autonomy must be considered within the philosophy learning processes that encompass playful methodologies. The skills developed in students in the initial grades of elementary school through play and applied to the teaching of philosophy, explain indispensable conditions for the academic and human evolution of students. The reduction of student anxiety within the learning process can be gradually eliminated, or also controlled, through playful activities.

Keywords: Initial series. Philosophy. Critical thinking. Playful methodologies.

INTRODUÇÃO

As metodologias lúdicas estão mais do que comprovadas que ao serem inseridas no processo de aprendizagem, acarreta resultados positivos no desempenho acadêmico dos estudantes. Cabe ressaltar que nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde a formação do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes ganha seus primeiros contornos, torna-se central construir abordagens que estimulem o interesse e a participação assídua dos estudantes. Nesse sentido, as metodologias lúdicas sinalizam como uma alternativa promissora, viabilizando um ambiente dinâmico e interativo que auxilia na compreensão e internalização dos conceitos filosóficos.

Esta pesquisa propõe uma análise sistemática das metodologias lúdicas aplicadas ao ensino de Filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Deste modo, ao investigar os benefícios e desafios dessa abordagem, pretende-se entender como a ludicidade pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, bem como para a construção de uma relação mais substancial com o saber filosófico desde os primeiros anos de escolaridade.

Explorou-se distintas estratégias lúdicas, analisando como cada uma delas pode ser adequada e aplicada ao contexto particular da sala de aula de Filosofia. Além do mais, averiguou-se o papel do professor como mediador desse processo, fazendo o devido destaque da sua importância na formulação de um ambiente apropriado ao diálogo, à reflexão e à formulação coletiva do conhecimento filosófico.

Por meio da análise que constitui o presente artigo, almeja-se construir subsídios teóricos e práticos para educadores interessados em inserir metodologias lúdicas em suas práticas pedagógicas, tendo como perspectiva não somente o domínio dos conteúdos filosóficos, mas também o desenvolvimento global dos estudantes, preparando-os para uma participação consciente e crítica na sociedade contemporânea.

Diante do exposto, pode-se apresentar seguinte questão-problema: de que forma as metodologias lúdicas podem ser utilizadas no ensino de Filosofia para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo desde os primeiros anos de escolaridade?

Investigar o potencial das metodologias lúdicas no ensino de Filosofia para as séries iniciais do Ensino Fundamental, visando promover o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos foi o objetivo geral do presente estudo. Quanto aos objetivos específicos: analisar as principais características das metodologias lúdicas aplicadas ao ensino de Filosofia; avaliar a eficácia das metodologias lúdicas no desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo foi exploratório e explicativo, tendo como pretensão explorar concentradamente o problema posto a ser estudado. Através do âmbito exploratório e explicativo buscou-se conseguir um entendimento mais minucioso e amplo da temática, levantando-se hipóteses que puderam nortear

pesquisas futuras. A pesquisa explicativa teve como perspectiva explicar as relações causais entre variáveis dentro do desenvolvimento do presente estudo.

Foi realizado um levantamento de dados de estudos publicados que tiveram como parâmetro as metodologias lúdicas no Ensino de filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa, portanto, foi bibliográfica, uma vez que os instrumentos de coleta de dados foram utilizados para conseguir conteúdos fundamentais através de fontes bibliográficas: livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios. Utilizou-se de fichamentos de leitura, servindo para registrar as informações de maior contundência de cada fonte bibliográfica selecionada, o que levou em consideração o título do trabalho, autor(es), ano de publicação. Fez-se também resenhas do conteúdo, para refletir justamente sobre os conceitos ou ideias-chave do assunto de cada publicação

No tocante aos critérios de busca de material acerca da temática discutida nesse artigo prezou-se pelas palavras-chaves relevantes e que estivessem alinhadas com as do presente artigo: Séries iniciais, filosofia, pensamento crítico, metodologias lúdicas.

Metodologias lúdicas

Entende-se por metodologias lúdicas abordagens educacionais que fazem uso do jogo e da ludicidade como ferramentas centrais para promover a aprendizagem significativa. Essas metodologias são essenciais na ideia de que o processo de aprendizagem pode ser mais eficiente e envolvente quando os estudantes estão assiduamente inseridos em atividades lúdicas e interativas. Deste modo:

O lúdico como forma de metodologia no ensino e na aprendizagem pode ser um meio de desenvolvimento dos alunos em vários aspectos, e não só no cognitivo. O lúdico não só favorece a aprendizagem como possibilita que sejam desenvolvidas a criatividade e a autonomia. Nesse processo de se utilizarem os jogos e as brincadeiras em sala de aula ainda se favorece o reconhecimento das necessidades educacionais específicas (MARQUES, 2012, p. 38).

O potencial de desenvolvimento que o lúdico imprime na vida escolar do estudante demonstra êxitos explícitos que o processo de ensino-aprendizagem arraigado nesta metodologia pode construir dentro do espaço da sala de aula. Criatividade e autonomia são habilidades desenvolvidas veementemente através das metodologias lúdicas no curto, médio e longo prazo.

Contrariamente aos métodos tradicionais de ensino, que muitas vezes estão pautados em palestras e memorização, as metodologias lúdicas dão ênfase na participação ativa dos estudantes, permitindo-lhes explorar conceitos e resolver problemas de forma criativa e colaborativa (ZULUAGA-RAMIREZ; GOMEZ-SUTA, 2016).

Um aspecto central das metodologias lúdicas é sua capacidade de “tornar o aprendizado mais acessível e inclusivo para uma variedade de estilos de aprendizagem” (Zuluaga-Ramirez; Gomez-Suta, 2016, p. 12). Ao incluir aspectos de jogos e atividades divertidas na sala de aula, fazendo com

que os professores possam estimular a atenção do alunado, produzindo um espaço de aprendizagem mais estimulante e envolvente. Além do mais, as metodologias lúdicas têm a potencialidade de aumentar a motivação intrínseca dos estudantes, tendo em vista que muitos deles se sentem atraídos por atividades lúdicas e que lhes desafiem. Por sua vez:

A metodologia lúdica envolve uma bagagem de aspectos importantes no processo de aprendizagem, desde o princípio didático através de modelos recriados pelo professor, até a questão da prática que se desenvolve a partir de jogos e brincadeiras desportivas (RÍOS et al., 2019, p. 12).

A dimensão didática intercala-se com a metodologia lúdica, promovendo um processo de aprendizagem fortuito por conta de desenvolver atividades estimulantes, atrativas e eficientes para o desenvolvimento cognitivo do alunado.

Essas abordagens também proporcionam o desenvolvimento de um extenso volume de habilidades, levando em conta o pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e comunicação. Ao incluir os alunos em atividades lúdicas, os professores têm condições de ajudá-los a desenvolver essas habilidades de forma orgânica, à medida que tem de lidar com desafios e explorar novas ideias (RÍOS et al., 2019).

Além do mais, as metodologias lúdicas podem contribuir para diminuir a ansiedade concernente à aprendizagem, proporcionando um espaço de aprendizagem descontraído e acolhedor, no qual os estudantes se sintam encorajados a experimentar e cometer erros sem medo de julgamento (RÍOS et al., 2019).

Compete apresentar algumas das principais metodologias lúdicas. Neste sentido, jogos de papel e caneta é um desses componentes, o que permite a esta metodologia lúdica abarcar a utilização de jogos simples que requisitam apenas papel e caneta. Exemplos levam em conta jogos de palavras, quebra-cabeças e jogos matemáticos. Esses jogos incentivam o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas (SANTIAGO; KRONBAUER, 2017).

A aprendizagem pautada em jogos também está circunscrita em uma abordagem que engloba aspectos pertinentes na sala de aula, isto para tornar o processo de aprendizagem mais estimulante e interativo. Os professores podem elaborar jogos educacionais personalizados, ou fazer a adequações de jogos que já existem para dar conta dos objetivos de aprendizagem específicos (SANTIAGO; KRONBAUER, 2017).

Outra metodologia, portanto, é o teatro interativo, o qual viabiliza aos participantes estarem envolvidos de modo ativo na narrativa. Eles podem executar funções, improvisar cenas e explorar múltiplas perspectivas. Essa abordagem produz a empatia, a comunicação eficiente e o trabalho em equipe. Portanto:

O teatro interativo é uma forma dinâmica de expressão artística que transcende a convencionalidade das apresentações teatrais tradicionais. Nesse contexto, a audiência não é apenas um espectador passivo, mas sim um participante ativo na narrativa, co-criando a experiência teatral junto com os atores (SILVA, 2017, p. 77).

Outra metodologia, portanto, é o teatro interativo, o qual viabiliza aos participantes estarem envolvidos de modo ativo na narrativa. Eles podem executar funções, improvisar cenas e explorar múltiplas perspectivas. Essa abordagem produz a empatia, a comunicação eficiente e o trabalho em equipe. Portanto:

Essa forma de teatro tem como pretensão inserir o público na história, assumindo papéis, tomando decisões e interagindo de forma direta com os personagens e o ambiente cênico. O êxito dessa metodologia é uma experiência imersiva e envolvente, onde os limites entre a ficção e realidade se desfaz, possibilitando um espaço único para a exploração, reflexão e conexão humana. O teatro interativo não somente entretém, mas também impõe desafios aos padrões instituídos, levando o público discente a experimentar novas perspectivas e a se engajar de modo ativo com o mundo ao seu redor.

Aprendizagem centrada em projetos é outra metodologia lúdica de grande pertinência. Nessa perspectiva metodológica, os estudantes trabalham em projetos práticos e colaborativos que requisitam criatividade e resolução de problemas. Deste modo, “os projetos podem ser baseados em desafios do mundo real ou em cenários fictícios, nos quais os alunos aplicam conceitos acadêmicos de maneira prática e significativa” (SILVA, 2017, p. 78).

A gamificação da educação também se apresenta dentro desse conjunto metodológico, haja vista que ela faz uso de elementos de design de jogos para estimular e engajar os discentes. A gamificação levou em conta sistemas de pontuação, recompensas, desafios e competições. Esse parâmetro metodológico modifica o processo de aprendizagem em uma experiência mais divertida e estimulante (SILVA et al., 2014).

Neste sentido:

A gamificação da educação é uma abordagem inovadora que utiliza elementos de jogos para envolver os alunos no processo de aprendizagem. Ao incorporar características como desafios, recompensas, competição saudável e narrativas envolventes, a gamificação transforma o ambiente educacional em um espaço dinâmico e motivador (FIGUEIREDO; PAZ; JUNQUEIRA, 2015, p. 43).

Essa abordagem não somente torna o aprendizado mais divertido e acessível, como também proporciona o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A gamificação da educação possibilita uma personalização do ensino, adequando-se aos distintos estilos de aprendizagem dos estudantes, estimulando a autonomia e a colaboração.

Ao produzir uma experiência de aprendizado mais imersiva e interativa, a gamificação estimula os estudantes a se tornarem protagonistas ativos do seu próprio processo educacional, despertando neles a curiosidade, a persistência e o pensamento crítico (FIGUEIREDO; PAZ; JUNQUEIRA, 2015). A educação ao ar livre apresenta-se enquanto uma metodologia lúdica que contempla a realização de “atividades educacionais em ambientes ao ar livre, como parques, jardins e florestas” (Kunreuther;

Ferraz, 2012, p. 12). Os discentes têm a oportunidade de explorar a natureza, empreender experimentos práticos e aprender sobre o meio ambiente de forma imersiva.

Por outro lado, deve-se, também, fazer referência as simulações, tendo em vista que são atividades que reconstituem ocasiões do mundo real para que os estudantes consigam experimentá-las de modo seguro e controlado. Esse aspecto pode levar em consideração simulações de negócios, simulações históricas ou simulações científicas. Os discentes aprendem mediante a experimentação e a reflexão sobre suas experiências (Kunreuther; Ferraz, 2012, p. 12).

A aprendizagem experiencial apresenta-se nesse conjunto metodológico explicitado, tendo em vista que o alunado aprende por meio da experiência direta e da reflexão sobre suas experiências. Leva-se em conta atividades práticas, “como experimentos científicos, excursões e projetos de serviço comunitário. Os alunos desenvolvem habilidades práticas e aplicam conceitos acadêmicos de maneira significativa” (SILVA; RIOS, 2018, p. 20).

Por fim, faz-se referência aos jogos de tabuleiro educativos, pois é uma metodologia divertida e interativa de ensinar conceitos acadêmicos, tendo reais condições de abranger uma multiplicidade de assuntos, desde matemática e ciências até história e geografia. Os respectivos jogos estimulam o pensamento estratégico, a tomada de decisões e a resolução de problemas (SILVA; RIOS, 2018).

METODOLOGIAS LÚDICAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

A utilização de metodologias lúdicas no ensino de filosofia tem se apresentado enquanto uma abordagem eficiente para envolver os estudantes de modo mais ativo e dinâmico no processo de aprendizagem. Deste modo:

Através do jogo pedagógico, o jovem tem a oportunidade de experimentar os temas propostos pelo professor/orientador por meio de um viés divertido, contextualizado e coletivo, com sua atenção sendo recompensada imediatamente a cada resposta certa. Assim, ao mover sua peça adiante em um tabuleiro, mesmo que de uma forma pequena, ele vê sua mudança no mundo (CAETANO, 2023, p. 43).

Ao incluir jogos, atividades práticas e elementos de entretenimento na sala de aula, os docentes conseguem estimular o interesse dos alunos pela disciplina e, por outro lado, fazer a promoção de uma compreensão mais profunda dos conceitos filosóficos.

Uma das principais vantagens das metodologias lúdicas é a capacidade de fazer com que os conceitos abstratos da filosofia se tornem mais acessíveis e inteligíveis aos estudantes. Através dos jogos, de simulações e debates estruturados, o alunado consegue fazer a exploração de questões filosóficas de modo mais concreto, aplicando os conceitos teóricos em determinadas situações do mundo real (CAETANO, 2023).

As atividades lúdicas no ensino de filosofia conseguem estimular o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes, isto porque ao participarem de jogos que requerem análise,

argumentação e tomada de decisão, o público estudantil consegue desenvolver habilidades cognitivas centrais para compreensão e aplicação dos princípios filosóficos em distintos contextos. Portanto:

[...] o aprendizado ocorre através de relações entre a criança e o meio, ao brincar de “faz de conta” a criança se apropria do mundo, das atividades e dos papéis dos adultos. Através do jogo, a criança internaliza regras e restrições com seriedade e compromisso, isso torna-se evidente quando observamos certas brincadeiras como “não pisar na linha” ou o “chão é lava”. O esforço da criança em cumprir a demanda é real e afetivo, gerando frustração ou satisfação dependendo do sucesso na conclusão da tarefa. A criança, por intermédio dos jogos infantis e atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes (CAETANO, 2023, p. 56).

Jogar e brincar nessa fase da vida e escolar é central para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do alunado. Deste modo, intercalá-los com o processo de aprendizagem torna-o mais proveitoso e faz com que os estudantes obtenham êxitos positivos no curto e médio prazo.

A metodologia lúdica também tem a capacidade de fazer a promoção da colaboração e a interação entre os estudantes, uma vez que os jogos de equipe estimulam a comunicação eficiente, o trabalho em grupo e a edificação de consenso, aspectos essenciais para a prática filosófica que habitualmente inclui o debate e a troca de ideias (CAETANO, 2023).

Outro benefício da abordagem lúdica no ensino de filosofia diz respeito à promoção da empatia e da reflexão crítica. Jogos que exploram dilemas morais e questões éticas de grande complexidade possibilitam que os estudantes levem em consideração distintas perspectivas e faça a confrontação dos seus próprios valores internos, o que leva ao auxílio do desenvolvimento de uma consciência moral mais sólida (KUSSLER, 2017).

As metodologias lúdicas no ensino de filosofia contribuem para a superação da monotonia e do desinteresse escolar, que, vale lembrar, estão habitualmente atreladas à aprendizagem tradicional. Ao inserir aspectos de diversão e surpresa na sala de aula, os docentes conseguem assegurar com que os alunos estejam devidamente engajados e estimulados ao longo do processo de ensino e aprendizagem (KUSSLER, 2017).

As atividades lúdicas viabilizam oportunidades para a aplicação prática dos conceitos filosóficos estudados. Ao invés de discutir teorias abstratas, os estudantes conseguem experimentar de forma direta os princípios filosóficos em ação, o que facilita a internalização e a retenção do conhecimento (KUSSLER, 2017).

Esse tipo de metodologia consegue oportunizar uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino de filosofia, possibilitando que os estudantes desenvolvam não somente a compreensão mais profunda dos conceitos filosóficos, como também habilidades relevantes para a vida, como, por exemplo, o pensamento crítico, empatia e tomada de decisão ética (NETO, 2014).

A aplicação de metodologias lúdicas nas séries iniciais do ensino fundamental tem se apresentado enquanto um instrumento de grande importância para a promoção do aprendizado significativo e do desenvolvimento integral das crianças (NETO, 2014).

Ao inserir jogos, brincadeiras e atividades práticas ao currículo escolar, os docentes conseguem construir um ambiente de aprendizagem mais estimulante e apropriado às necessidades e características dos estudantes dessa faixa etária (NETO, 2014).

Uma das centrais vantagens das metodologias lúdicas diz respeito à capacidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais divertidos e atrativos para os infantes. Através dos jogos educativos, como, por exemplo, quebra-cabeça, jogos de tabuleiros e atividades de construção, os estudantes conseguem explorar conceitos acadêmicos de modo mais dinâmico e envolvente (LIMA et al., 2015).

Portanto:

Sobre o lúdico, Platão afirmava que desde a idade mais tenra meninos e meninas deviam envolver-se com atividades lúdicas, brincar, jogar, ou seja, a mesma educação para homens e mulheres. Era categórico em afirmar que as atividades lúdicas educativas eram eficazes para a formação do caráter e da personalidade das crianças (LIMA et al., 2015, p. 19).

Diante do exposto na citação e intercalado com o presente tema analisado neste artigo, pode-se afirmar que as atividades lúdicas nas séries iniciais conseguem auxiliar na promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Jogos que estimulam memória, atenção, raciocínio lógico e a resolução de problemas, auxiliam de forma incisiva para o desenvolvimento de habilidades cognitivas centrais nessa fase do desenvolvimento infantil.

Esse tipo de metodologia também favorece para construir o conhecimento de modo mais significativo e contextualizado. Ao participar de atividades práticas e experiências sensoriais, os alunos em idade infantil têm a oportunidade de explorar os conceitos apreendidos na sala de aula de modo concreto e aplicá-los em ocasiões do seu cotidiano (LIMA, 2015).

Outro benefício dessa abordagem diz respeito à promoção da socialização e da cooperação entre os estudantes. Jogos de equipe, brincadeiras colaborativas que estimulam a comunicação, a colaboração e o respeito mútuo, são elementos centrais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais positivas (LIMA et al., 2015).

Por sua vez:

Faz-se importante destacar que o jogo lúdico não se limita apenas às atividades físicas, ele pode servir de suporte para que outras atividades possam ser atendidas. Conceitos morais devem ser trabalhados, afinal a educação tem um compromisso importantíssimo na formação dos valores da criança, e por meio de uma prática lúdica essa vertente da prática educativa pode ser alcançada e mais que isso, se intencionada, pode ser realizada com muito sucesso (BERALDI; MATTOS, 2020, p. 90).

Conforme o conteúdo da citação, o lúdico é fundamental para o desenvolvimento dos seres humanos em diferentes níveis. Além do mais, as atividades lúdicas auxiliam para a promoção da autoconfiança e da autoestima das crianças. Ao participar de jogos e atividades que valorizam o esforço, a criatividade e a participação, os estudantes conseguem se sentir motivados e seguros para explorar novos desafios e ter de lidar com situações de aprendizagem mais complexas.

As metodologias lúdicas também são eficientes para dar conta das diferentes necessidades e perfis de aprendizagem dos estudantes. Através dos jogos diferenciados e adaptados, os professores conseguem oportunizar um aprendizado inclusivo, personalizado, assegurando que todos os discentes consigam participar de forma ativa e obter o seu potencial máximo (BERALDI; MATTOS, 2020).

Outro aspecto de grande relevância diz respeito ao fato de que as abordagens lúdicas se remetem diretamente a promoção da criatividade e da imaginação, aonde por meio de brincadeiras conseguem estimular a livre expressão, a experimentação e a improvisação, sendo estes aspectos positivos para o desenvolvimento da criatividade, do pensamento divergente, das habilidades substanciais para a resolução de problemas e a inovação. Por sua vez:

Em relação ao lúdico Aristóteles afirma que brincando a criança entra num processo de catarse, uma espécie de purificação da alma que ocorre devido a uma forte descarga de sentimento e emoções, ocorridos devido a vivência de coisas belas. Esse conceito é mais bem trabalhado na obra Arte Poética do mesmo autor. Aristóteles analisava os jogos, não apenas como forma de passa tempo para as crianças, mas como atividades sérias como forma de preparar os infantes para viver em sociedade (BERALDI; MATTOS, 2020, p. 33).

Diante do exposto na citação supramencionada, afirma-se que as atividades lúdicas conseguem proporcionar um espaço propício para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade das crianças. Ao participar de jogos e brincadeiras que leva em conta a tomada de decisões e a resolução de conflitos, os estudantes conseguem aprender a assumir a responsabilidade por suas práticas e a desenvolver habilidades de autorregulação.

As metodologias lúdicas contribuem para a formação de indivíduos mais felizes, motivados e engajados com processos de aprendizagem, isto porque ao oportunizar experiências educacionais mais prazerosas e significativas, os docentes conseguem despertar o interesse das crianças pelo conhecimento, cultivando o comportamento positivo em relação à escola e o aprendizado ao longo da vida. Neste sentido:

Rousseau dá ênfase nos exercícios físicos, a questão da liberdade de movimento da criança, liberdade de aprender, as múltiplas habilidades despertadas pelo aluno, ou seja, as habilidades operatórias que são aptidões ou capacidades cognitivas e apreciativas que possibilitam a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais que ajuda o ser a construir conexões (MELO; TOSTES; SILVA, 2021, p. 18).

Fazer uso deste perfil de metodologia nas séries iniciais do Ensino Fundamental contempla direta, e indiretamente, o desenvolvimento dos exercícios físicos, que se traduz na liberdade de movimento da criança, liberdade de aprender, tendo as múltiplas habilidades despertadas pelos estudantes, atendendo a sua dimensão mais global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe à tona a relevância das metodologias lúdicas no ensino de Filosofia para as séries iniciais do Ensino Fundamental, fazendo o devido destaque da sua capacidade de promover um ambiente educacional mais dinâmico, participativo e significativo para os estudantes nesta fase de ensino.

Ao longo da análise, foi possível verificar que as abordagens lúdicas, tais como jogos, dramatizações, contação de histórias e atividades artísticas, conseguem exercer um papel elementar na estimulação do pensamento crítico e reflexivo desde os primeiros anos de escolaridade.

Por meio da ludicidade, os estudantes conseguem ser incentivados a explorar conceitos filosóficos de forma mais ativa e criativa, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais substanciais para sua formação integral. Além disso, as metodologias lúdicas oportunizam um espaço apropriado ao diálogo, à colaboração e à construção coletiva do conhecimento, potencializando para uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Contudo, é fortuito ressaltar que a inserção das metodologias lúdicas no ensino de Filosofia demanda um planejamento cuidadoso por parte dos professores, que devem adequar as atividades às necessidades e características particulares de seus estudantes. É válido levar em conta os desafios concernentes a essa abordagem, tais como a gestão do tempo, a avaliação do aprendizado e a formação continuada dos professores.

Diante do exposto, conclui-se que as metodologias lúdicas representam uma ferramenta importante para tornar o ensino de Filosofia mais acessível, interessante e relevante para o alunado das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao intercalar o jogo, a criatividade e a reflexão, é viável edificar uma educação filosófica que incentive o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a formação de cidadãos conscientes e atuantes em uma sociedade complexa e em constante transformação.

Frente a problemática que norteou o desenvolvimento do presente trabalho, pode-se afirmar nesta parte conclusiva que as metodologias lúdicas desempenham papel fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo desde os primeiros anos de escolaridade, como é o caso da inserção desta disciplina nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo geral foi obtido ao longo do desenvolvimento deste estudo sobre as metodologias lúdicas no ensino de filosofia para as séries iniciais do Ensino Fundamental, conseguindo ressaltar a sua potencialidade para as habilidades cognitivas, fazendo evoluir por meio do pensamento crítico e reflexivo; nas emocionais, preparando o aluno para ser gradativamente preparado para lidar com os

desafios dentro e fora da sala de aula; sociais, tendo em vista o amadurecimento do alunado com os vínculos sociais que ele vai estabelecendo ao longo da vida.

Pôde-se notar o quanto as metodologias lúdicas são importantes para fazer o processo de aprendizagem em filosofia ser mais eficiente para um público infantil que ainda está iniciando a se desenvolver cognitiva, moral e socialmente.

As metodologias lúdicas se contrapõem estruturalmente ao processo de ensino tradicional, pautado na memorização, justamente por estimular o processo criativo e participativo enquanto proposta presente nos momentos de aprendizagem.

O estudo evidenciou a ludicidade dentro da proposta de ensino de filosofia faz com que os estudantes consigam aprimorar o pensamento crítico, importante para entender o mundo no qual está inserido; a resolução de problemas, tendo em vista que os problemas aparecem – e aparecerão – de diversas formas na vida do alunado; colaboração, a fim de que o estudante já nas séries iniciais do ensino fundamental seja uma pessoa que ajude, que pense no próximo; comunicação, fazendo com que o alunado tenha voz ativa nos espaços sociais e escolares que frequenta.

A ludicidade aplicada ao processo de ensino em filosofia proporciona momentos mais envolventes, atrativos, fazendo com que o alunado tenha vontade de aprender meio de brincadeiras e jogos, por exemplo.

Os jogos e as atividades práticas são fundamentais para um público estudantil que está inserido no processo de ensino de filosofia, disciplina que requisita diretamente atividade como as explicitadas acima para poder surtir êxito acadêmico na evolução do alunado em questão.

Conclui-se que jogos e brincadeiras, que remontam certo espaço de ida vivencial dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, devem ser mais aplicados aos momentos de ensino da disciplina de filosofia por conta justamente que a ludicidade alinhada com a filosofia ajuda na evolução cognitiva e afetiva dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BERALDI, Gabriel Moreira; MATTOS, Francisco Roberto Pinto. O lúdico na EJA multisseriada e a avaliação de um recurso didático. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 7, n. 17, p. 1382-1404, 2020.

CAETANO, Camilla Keilhany de Sousa. O LÚDICO NO ENSINO DE FILOSOFIA. **Revista Docentes**, v. 8, n. 21 Dossiê, p. 89-97, 2023.

FIQUEIREDO, Mercia; PAZ, Tatiana; JUNQUEIRA, Eduardo. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2015. p. 1154.

- KUNREUTHER, Flavio Theodor; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Educação ao ar livre pela aventura: o aprendizado de valores morais em expedições à natureza. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 437-454, 2012.
- KUSSLER, Leonardo Marques. Tradição e crítica da metodologia de ensino de Filosofia: filosofar com Role-Playing Game (RPG). **Anais do SEFIM**, v. 3, n. 6, p. 163-180, 2017.
- LIMA, Antônio José Araújo et al. O lúdico em clássicos da filosofia: uma análise em Platão, Aristóteles e Rousseau. In: **II Congresso Nacional de Educação**. 2015. p. 1-12.
- MARQUES, Cláudia Luíza. A metodologia do lúdico na melhoria da aprendizagem na educação inclusiva. **Revista Eixo**, v. 1, n. 2, p. 80-91, 2012.
- MELO, Joice Stella de Rocha; TOSTES, Simone Parrela; DE CASTRO SILVA, Marcelo. Metodologias lúdicas para o ensino de Geografia na educação básica. **Revista Tamoios**, v. 17, n. 2, 2021.
- RÍOS, Grays Núñez et al. A metodologia lúdica como promotora de comportamentos pró-sociais. **Jogo pedagógico**, v. 1, não. 30, pág. 21-29, 2019.
- SANTIAGO, Almir David; KRONBAUER, Artur Henrique. Um modelo lúdico para ensinar conceitos de programação de computadores. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 25, não. 03, pág. 1, 2017.
- SILVA, Nargila Maia Freitas da. Teatro interativo para aquisição de conhecimentos e atitudes favoráveis ao uso adequado do preservativo por adolescentes. São Paulo: Ed. Ática, 2017.
- SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 13, n. 1, p. 202-218, 2018.
- SILVA, Andreza Regina Lopes da et al. **Gamificação na educação**. Pimenta Cultural, 2014.
- VEIGA NETO, Susana Luísa. **Os métodos lúdicos como complemento ao ensino da filosofia**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal).
- ZULUAGA-RAMÍREZ, Carlos Maurício; GÓMEZ-SUTA, Manuela del Pilar. Metodologia lúdica para o ensino de programação dinâmica determinística em contexto universitário. **Treliça**, v. 12, não. 1 pág. 236-249, 2016.

ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL

ART AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ROSILDA CARDOSO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de São Paulo (2005); Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Gennari Peartree FGP – (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Doutor Aristides Nogueira na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A arte é uma forma de entender o homem e o mundo que o cerca e de se relacionar com ele, além de ser essencial para o seu desenvolvimento intelectual e para o desenvolvimento do pensamento artístico, dando um modo próprio para cada um observar ou produzir uma obra de arte. A arte está presente em todas as culturas e em diversas profissões dentro da sociedade. O presente artigo tem como objetivo analisar de que forma as Artes Visuais podem ajudar na educação da criança, para isso foram feitas pesquisas bibliográficas referente a alguns autores e leis da educação.

Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Desenvolvimento.

SUMMARY

Art is a way of understanding man and the world around him and relating to it, as well as being essential for his intellectual development and for the development of artistic thought, giving each person their own way of observing or producing a work of art. Art is present in all cultures and in various professions within society. The aim of this article is to analyze how the Visual Arts can help in children's education. For this purpose, bibliographical research was carried out on some authors and education laws.

Keywords: Visual Arts; Early Childhood Education; Development.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das Artes Visuais em crianças de 0 a 3 anos, tem por finalidade investigar que benefícios as artes podem trazer para a criança, sendo que ela está presente no dia a dia da criança de forma bem simples e com os materiais mais diversos, provocando assim o desenvolvimento da imaginação, da expressão, da sensibilidade, entre outras.

No decorrer deste artigo, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, veremos um pouco da história das Artes Visuais e no decorrer do artigo o que as artes visuais podem proporcionar à criança pequena, dentro do pensamento de alguns autores e leis como LDB e Referencial Curricular.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como se sabe, o ensino da arte é fundamental para desenvolvimento da criança, pois arte é conhecimento e envolve o pensamento, o sentimento estético e a formação intelectual.

Para Lowenfeld (1977), “a arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças”. Desenhar, pintar ou construir constituem um complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo.

A arte sempre esteve presente em todas as formações culturais, desde o início da história. Ao desenhar um bisão numa caverna, na Pré-história, o homem teve que aprender seu ofício. Depois, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos.

Existem autores que formularam os princípios inovadores para o ensino das artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios influenciaram o que se chamou “Movimento da Educação através da Arte”, que se fundamentou principalmente nas ideias do filósofo inglês Herbert Read. Esse movimento teve como manifestação mais conhecida a tendência da livre expressão que, ao mesmo tempo, foi largamente influenciada pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld, o qual acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse se expressar livremente.

É importante salientar que esses fatos contribuíram inegavelmente no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo “imprescindível” conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença obrigatória em qualquer planejamento. Esse

princípio tinha como objetivo fundamental facilitar o desenvolvimento criador da criança. Mas, como resultado, desencadeou-se uma descaracterização progressiva da área.

No início dos anos 70, Feldman, Thomas Munro e Elliot Eisner, ancorados em John Dewey, responsáveis pela mudança de rumo do ensino de Arte nos Estados Unidos afirmavam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução. Segundo eles, as habilidades artísticas se desenvolvem por meio de questões que se apresentam à criança no decorrer de suas experiências de buscar meios para transformar ideias, sentimentos e imagens num objeto material.

Atualmente, professores do mundo inteiro se preocupam em responder perguntas básicas que fundamentam sua atividade pedagógica: “Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?” “Qual a função da arte na sociedade?” “Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?”

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina. Isso foi um avanço, principalmente se considerarmos que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador.

Com a Lei nº9.394/96, a Arte passou a ser considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26 § 2o).

A definição de arte nunca satisfaz a todos. A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. A arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Roma, Paris, Florença. A Arte está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos.

No Brasil, a expressão “educação através da arte”, criada por Herbert Read, transformada em arte-educação”, vem sendo bastante empregada após o surgimento da conhecida Lei 5692/71, a qual pretendeu modernizar nossa estrutura educacional, fixando suas diretrizes e bases. Trouxe algumas novidades, como a introdução da educação artística. No currículo escolar, o que foi um avanço, principalmente pelo aspecto de sustentação legal para essa prática e por considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos.

Com a implantação da Lei 5692/71 multiplicam-se os cursos de formação para a arte-educadora. Mas, apesar de já existirem pessoas diplomadas na área, ainda muito leigos continuavam ocupando cargo de professor de arte. Outro grave problema era que a “educação artística” compreendia

as áreas de música, teatro e artes plásticas, sendo impossível formar um professor que dominasse integralmente as três áreas gerando, deficiências no trabalho efetivamente desenvolvido.

Com a promulgação da Constituição, em 1988, iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Com a Lei nº9.394/96, a arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2º). A atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens. A criança começa a se expressar desde o nascimento. Começa com certo desejo instintivo que precisa tornar conhecido do mundo exterior, um mundo que é, a princípio, representado exclusivamente pela mãe. Seus primeiros gestos e gritos são, portanto, a linguagem primitiva com que a criança tenta se comunicar com os outros. Em suas primeiras semanas de vida podemos fazer uma distinção entre a expressão que é dirigida para um fim específico; garantir a satisfação de um apetite como a fome e a expressão que é indireta – não tem nenhum objetivo além de exteriorizar um sentimento mais generalizado, como o prazer, a ansiedade ou a raiva. A arte pode contribuir imensamente para o desenvolvimento da criança, pois é na interação da criança com seu meio que se inicia a aprendizagem. Essa arte tem início quando os sentidos da criança estabelecem o primeiro contato com o ambiente, e ela reage a essas experiências sensoriais. Tocar, cheirar, ver, manipular, saborear, escutar, enfim, qualquer método de perceber o meio e reagir contra ele é, de fato, a base essencial para a produção de formas artísticas.

Desde os primeiros anos de vida as crianças já se interessam em produzir seus primeiros rabiscos e no decorrer do tempo esses rabiscos se transformam em formas definidas, que geralmente estão associadas ao cotidiano da criança. Ao mesmo tempo em que desenham ou criam objetos, também brincam de faz de conta, expressando suas figuras imaginárias.

Portanto, a escolha da imagem/pintura como objeto de trabalho procura acompanhar e estimular o desenvolvimento cognitivo natural da criança. Espera-se que cada obra consiga ser aprendida nos seus referenciais primeiros, a partir das analogias propostas pelas crianças leitoras, que deverão se perceber como parte de um grupo social, cuja diversidade de leituras é tanta quanto o número de leitores, embora cada obra de arte seja única no seu conteúdo e realização. (BUORO, 2000, p. 45).

Para Sans (1995), inicialmente, por volta dos 2 anos de idade, a criança se interessa apenas pelo efeito do material usado para desenhar e não pelo desenho em si. Segura o lápis com qualquer mão e apenas risca linhas simples e curtas, pouco tempo depois já é capaz de fazer curvas fechadas, espirais e múltiplos círculos. Nessa idade o professor deve fazer intervenções mostrando à criança qual a forma correta de segurar o lápis, independente da mão que ela escolha. Por volta dos 3 anos de idade, já possui controle muscular e consegue desenhar com mais firmeza e nomeia os desenhos fazendo uma relação com o mundo exterior.

A livre expressão cobre uma ampla variedade de atividades físicas e processos mentais. A brincadeira é a forma mais óbvia da livre-expressão nas crianças e há uma persistente tentativa, por parte dos psicólogos e antropólogos, de identificar todas as formas de livre-expressão com a brincadeira. Froebel chegou a afirmar que “brincar é a mais elevada expressão do desenvolvimento humano na criança, pois constitui a única expressão que está na alma da criança. É o produto mais puro e mais espiritual da criança, sendo, ao mesmo tempo, um tipo e uma cópia da vida humana em todos os seus estágios e em todas as suas relações”. Segundo a visão da Dra Margaret Lowenfeld:

“Nas crianças, a brincadeira é a expressão de sua relação com o todo da vida, e nenhuma teoria da criança será possível se não for também uma teoria que cubra o todo da relação da criança com a vida. Brincar... é visto como a aplicação de todas as atividades das crianças que são espontâneas e autogeradas; que são fins em si mesmos; e que estão relacionadas com as” lições “ou com as necessidades psicológicas normais e diárias da criança”. (READ, 2001)

As Artes Visuais contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo. Quando a criança rabisca e desenha no chão, na areia e nos muros, quando utiliza materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão) e pinta os objetos e até mesmo seu próprio corpo, utiliza-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis.

A linguagem visual também pode ser revelada à criança através de um sensível olhar pensante. O olhar já vem carregado de referências pessoais e culturais; contudo, é preciso instigar o aprendiz para um olhar cada vez mais curioso e mais sensível às sutilezas. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 136).

Esse olhar pode ser aguçado nas formas tradicionais da arte visual como pinturas, desenhos, esculturas, gravuras, mas também inclui outras formas de representações que são resultado dos avanços tecnológicos da modernidade como a fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação e performance. Por usarmos a linguagem visual no mundo, há uma necessidade de educar a criança para que aprenda a perceber e distinguir os diversos aspectos que nos cercam fazendo com que tenha um pensamento crítico sobre o assunto em questão. Porém, para que os objetivos em artes visuais sejam atingidos é preciso fazer com que o aluno amplie seu conhecimento de mundo a partir do manuseio de materiais diversos, explorando suas características como cores, formas, tamanhos e utilidade. É preciso, também, fazer com que o aluno seja capaz de apreciar seu trabalho e os das demais crianças e as obras artísticas com as quais entrar em contato, para ampliar seu repertório e sua cultura, desenvolvendo através de desenhos, pinturas, modelagem e outras técnicas, o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

Como afirma o Referencial Curricular Nacional (1998), “Em muitas propostas as práticas de artes visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados” Neste sentido a prática das artes na sala de aula pelas crianças está sendo desvinculada de seus princípios como manifestação

espontânea e auto expressiva, que visa valorizar a livre expressão, desenvolvendo assim o seu criador. Segundo o Referencial Curricular Nacional (1998), no que diz respeito às leituras das imagens, devem-se eleger materiais que contemple a maior diversidade possível e que sejam significativos para as crianças. Neste sentido podemos dizer que os materiais utilizados devem manter uma relação com o cotidiano da criança e estimulá-las a expressarem verbalmente, o sentido que elas atribuem a essas imagens. A arte na verdade é uma forma do homem interagir com o mundo.

“As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seus próprios fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências”.

Acredita-se que produzindo arte as crianças desenvolvem sua criticidade e autonomia, possibilitando o conhecimento satisfatório, prazeroso e significativo além de lhe proporcionar alegria e descoberta, possibilitando que assim, a criança sinta interesse em participar das aulas e para o manter o interesse da criança não é fácil. A criança necessita expressar as ideias à sua maneira e cabe ao adulto agir flexivelmente para se adaptar ao modo de pensar dela, ser receptivo para aceitar suas ideias e habilidade para corrigir sem impor suas próprias conclusões.

Resumiríamos, então, que o papel do desenvolvimento das artes visuais, em Educação Infantil, é encaminhar a criança para o uso do seu pensamento criador em todos os setores das atividades.

A ARTE A CRIANÇA E O PROFESSOR

Devemos considerar que a arte e seus elementos estão presentes em nosso dia a dia; não devendo ser vista como meio de oportunizar prazer às crianças, para trabalhar a coordenação motora ou para enfeitar as salas de aulas, mas ao contrário, deve-se trabalhar a arte como contribuição para a construção do conhecimento sensível da criança, já que contribui também, para a educação do olhar desta, e ajuda a ampliar suas leituras de mundo.

Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, pois, nas palavras de Buoro (2000) “Arte ensina, Arte se aprende”.

O desenho é para a criança um campo imaginário e sonhador. Nós, educadores, precisamos estar atentos e considerar a individualidade de cada educando, levando-se em conta a fase de

desenvolvimento do trabalho artístico de cada um. Afinal, a expressão gráfica da criança varia com a idade, o meio, os estímulos e as vivências próprias.

Edith Derdyk (1989), alerta sobre o quanto os imaginários infantis estão sendo mediados formulados pelas diversas produções culturais, dizendo que:

Cada vez mais a conduta infantil é marcada pelos clichês, pelas citações e imagens emprestadas. “A TV traz o mundo para você”. O imaginário contemporâneo é entregue em domicílio. A criança é submetida a um profundo condicionamento cultural, e é sobre estes conteúdos que a criança vai operar. A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidades. O elefante desenhado é mais verdadeiro e presente do que o verdadeiro elefante que mora no zoológico, aonde a criança raramente vai. Vivemos hoje sob o signo da ficção e da paródia.

Em um contexto mais específico da Educação Infantil ao ensino universitário, na maioria das vezes, o ensino de arte e outras áreas do conhecimento, ao invés de promover ações pedagógicas que levem crianças e adultos ao universo da criação e estruturação da linguagem visual, acaba confundindo os alunos a entenderem e expressarem suas leituras e relações com o mundo. De modo, em diferentes contextos socioculturais e nas salas de aula, nossa sensibilidade e nossas formas expressivas estão se escoando, fugindo de nossas vidas e de nossas crianças, sem que possamos exercitar nossos processos sensíveis e criativos.

De acordo com Pillotto, o sentido e o significado que as crianças dão aos objetos, às situações e às relações passam pela impressão que elas têm do mundo, de seu contexto histórico e cultural, dos afetos, das relações inter e intrapessoais (PILLOTTO, 2007, p. 23).

Pensando nisso, vemos que não só as crianças, mas todos nós fazemos ligações do que estamos vendo com as experiências que já vivenciamos, nossas lembranças, nossas interpretações, fantasias e até mesmo, com os últimos acontecimentos que presenciamos. É assim que acontece com as crianças, a partir do que elas veem elas começam a dar sentido naquela imagem, criando seus próprios personagens.

O processo de construção na infância se dá de forma mais agradável, divertida e integrada através da valorização do brincar, contribuindo com o desenvolvimento de sua sensibilidade. As atividades lúdicas auxiliam diretamente no desenvolvimento de sua expressão, nas relações afetivas com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Segundo Cunha (1999), "para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos (...)", assim, o professor tem que estar sempre presente e fazer parte do processo de descoberta da criança,

desprezando os estereótipos e abrindo a mente para novas ideias e novos materiais, não só entendendo, mas vivenciando as linguagens da arte com a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de Educação infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico.

É na interação da criança com objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem etc.), que o processo expressivo se constitui. Para que esse processo seja desencadeado, para que tenha significado para as crianças e para que possibilite leituras e expressões plurais sobre o mundo, são necessárias intervenções pedagógicas desafiadoras.

É fundamental que os professores conheçam e entendam a gênese do desenvolvimento gráfico-plástico para organizar situações de aprendizagem que deem conta das necessidades infantis, que leiam as formas visuais produzidas pelas crianças e experimentem as possibilidades dos materiais expressivos considerados como veículos dessa expressão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1 v, 1998b.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar na construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Susana Rangel Vieira Da. **Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil**. In: Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993. (coleção magistério 2º grau. Formação geral).

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FDT, 1998.

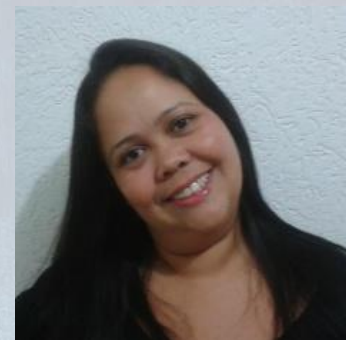
PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **As linguagens da arte no contexto da educação infantil.** In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (org.). *Linguagens da arte na infância.* Joinville-SC: UNIVILLE, 2007. p. 17-28.

READ, H. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista.** 2 ed. Campinas: Papirus Editora, 1995.

O DESENHO COMO REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DRAWING AS A RECORD 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

O desenho é uma forma de expressão natural para crianças na Educação Infantil, permitindo-lhes comunicar sentimentos, ideias e percepções do mundo. Ao registrar suas vivências por meio do desenho, a criança revela aspectos únicos de sua personalidade, seu entendimento da realidade e suas relações interpessoais. Esse artigo explora o uso do desenho como ferramenta de registro e documentação pedagógica, valorizando o papel ativo da criança no processo educativo. Ao desenhar, a criança não apenas reproduz elementos que observa, mas também cria significados, dando sentido às experiências cotidianas de maneira singular. Além disso, o desenho serve como um instrumento de mediação entre o educador e a criança, possibilitando uma observação mais profunda de seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. A partir de práticas pedagógicas que incentivam a criação de desenhos, os educadores conseguem acompanhar o avanço das habilidades da criança, como a coordenação motora, a linguagem simbólica e a capacidade de abstração. Nesse contexto, o registro em forma de desenho se torna um importante instrumento de avaliação formativa, oferecendo subsídios para que o educador planeje intervenções pedagógicas que atendam às necessidades e potencialidades dos alunos. Por fim, destaca-se que a valorização dos desenhos das crianças contribui para a construção de sua autoestima e para o fortalecimento do vínculo afetivo no ambiente escolar. Assim, o desenho não apenas registra o desenvolvimento infantil, mas também cria oportunidades de interação significativa e aprendizado mútuo entre criança e educador.

Palavras-chave: Desenho infantil; Educação Infantil; Registro pedagógico.

ABSTRACT

Drawing is a natural form of expression for children in early childhood education, allowing them to communicate feelings, ideas, and perceptions of the world. By recording their experiences through drawing, children reveal unique aspects of their personalities, understanding of reality, and interpersonal relationships. This article explores the use of drawing as a tool for pedagogical documentation, emphasizing the child's active role in the educational process. Drawing is not only a representation of observed elements but also a creative way for children to give meaning to everyday experiences. Furthermore, drawing serves as a mediating tool between educator and child, enabling deeper observation of cognitive and socio-emotional development. Pedagogical practices that encourage drawing creation allow educators to monitor children's progress in motor coordination, symbolic language, and abstract thinking skills. Therefore, drawing as a form of documentation becomes an essential tool for formative assessment, providing insights for educators to plan interventions that meet students' needs and potential. Finally, valuing children's drawings contributes to building self-esteem and strengthening affective bonds in the school environment. Thus, drawing not only documents child development but also creates opportunities for meaningful interaction and mutual learning between children and educators.

Keywords: Children's drawing; Early childhood education; Pedagogical documentation.

INTRODUÇÃO

O desenho é uma das primeiras formas de expressão que a criança utiliza para se comunicar com o mundo. Desde cedo, rabiscos e traços se tornam meios pelos quais ela consegue transmitir suas emoções, experiências e, principalmente, sua visão de mundo. No contexto da Educação Infantil, essa prática ganha um valor ainda maior, pois é por meio do desenho que os pequenos revelam suas interpretações e desenvolvem habilidades essenciais para o aprendizado.

Durante o processo de aprendizagem, o desenho assume um papel que vai além do estético. Ele se torna uma ferramenta de desenvolvimento cognitivo e emocional, permitindo que a criança registre suas vivências de maneira espontânea. Segundo Piaget (2007), o desenvolvimento infantil se dá através de ações sobre o ambiente, e o desenho é uma dessas formas de interação que enriquece a experiência de aprendizagem.

A Educação Infantil, como primeira etapa formal da educação, tem o papel fundamental de proporcionar ambientes que estimulem a criatividade e a expressão individual. Nesse sentido, o desenho oferece à criança uma liberdade única, em que ela pode criar sem as restrições de uma linguagem escrita que ainda está em processo de desenvolvimento. Para Vygotsky (1998), o desenho é uma das linguagens que compõem o universo simbólico da criança, possibilitando a criação de significados pessoais.

O registro por meio do desenho contribui não apenas para a construção de conhecimento, mas também para a formação da identidade da criança. Através de suas criações, ela experimenta novas possibilidades, explora sentimentos e constrói uma imagem de si mesma, exercendo um papel ativo em sua formação. A autonomia, característica tão importante nessa fase, é fortalecida quando a criança tem liberdade para desenhar e registrar suas próprias experiências.

No ambiente escolar, o desenho também funciona como um meio de comunicação entre professor e aluno. O educador, ao observar os desenhos, pode interpretar diferentes aspectos do desenvolvimento

da criança, como seu progresso nas habilidades motoras e sua capacidade de simbolização. De acordo com Almeida(2019, p. 22), "o desenho é um canal direto entre o mundo interno da criança e o professor, que pode compreender suas emoções e pensamentos".

A prática de documentar o desenvolvimento infantil por meio de desenhos traz novas perspectivas para a avaliação pedagógica. Ao analisar os desenhos, o educador tem acesso a informações valiosas sobre o processo de construção de conhecimento dos alunos. Esse tipo de registro permite identificar necessidades específicas e planejar intervenções pedagógicas que favoreçam o crescimento integral da criança.

Além disso, o desenho como registro é uma forma de valorizar as produções das crianças, o que contribui para sua autoestima. Quando a criança percebe que suas criações são reconhecidas e apreciadas, ela se sente motivada a explorar ainda mais sua capacidade expressiva. Essa valorização é essencial para fortalecer o vínculo afetivo e criar um ambiente de confiança no qual a criança se sente acolhida.

Os desenhos são registros únicos que capturam momentos e sentimentos específicos. Cada traço e escolha de cor revela um pouco da história e do contexto de cada criança, criando um panorama particular de sua vivência na escola. Nesse sentido, a documentação pedagógica que inclui desenhos contribui para um olhar mais holístico sobre o desenvolvimento infantil, valorizando a subjetividade e a individualidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta o brincar e o explorar como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, reforçando a importância do desenho como prática educativa. Essa visão respalda o uso do desenho como uma metodologia significativa, alinhada com as necessidades e interesses das crianças, e fundamenta sua aplicação nas práticas pedagógicas.

Outro aspecto importante do desenho na Educação Infantil é sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades motoras finas. Ao manipular lápis, giz ou pincéis, a criança melhora a coordenação motora, essencial para a escrita e outras atividades futuras. Portanto, o desenho se destaca não apenas como meio de expressão, mas como um recurso pedagógico que prepara a criança para outras etapas da aprendizagem.

O desenho também estimula a capacidade de observação e concentração, habilidades importantes para o desenvolvimento cognitivo. Durante a atividade, a criança foca em detalhes, aprimora a percepção visual e exercita a paciência, o que contribui para sua autonomia e seu autoconhecimento. Essas competências são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, o uso do desenho como registro permite que o educador explore temas variados, como o meio ambiente, a família e o corpo humano, de forma lúdica e acessível. Essas abordagens facilitam a compreensão de conceitos complexos, pois o desenho simplifica a assimilação de informações, tornando o processo mais prazeroso e significativo.

A prática de registrar por meio do desenho também fortalece a relação entre a criança e o ambiente escolar. Quando seus desenhos são exibidos na sala de aula ou integrados ao portfólio de atividades, a criança percebe que seu trabalho tem valor e importância. Essa experiência contribui para a criação de um ambiente de respeito e valorização mútua.

O desenho, portanto, cumpre uma função essencial na Educação Infantil ao promover a construção de uma narrativa própria para cada criança. Esse processo ajuda no desenvolvimento de habilidades linguísticas, pois ela começa a verbalizar e descrever o que criou, relacionando imagens e palavras.

Esse aspecto reforça a importância do desenho como ferramenta de linguagem e expressão na infância.

Por fim, é importante destacar que o desenho como registro na Educação Infantil é uma prática que beneficia tanto a criança quanto o educador. Para a criança, é um meio de autoexpressão e crescimento; para o educador, é uma fonte de informações valiosas sobre o desenvolvimento infantil. Dessa forma, o desenho se torna um elo fundamental na construção do aprendizado.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho sempre esteve presente no universo infantil, sendo uma das primeiras formas de expressão das crianças. Ele é uma atividade natural e espontânea, que permite à criança comunicar-se com o mundo ao seu redor. Desde os primeiros rabiscos, o desenho se torna uma linguagem simbólica que, com o tempo, vai adquirindo uma maior complexidade. Em sua essência, o desenho é um meio através do qual a criança expressa suas emoções, percepções e experiências, o que o torna uma ferramenta valiosa no processo educacional (VYGOTSKY, 1998, p. 90).

Além de ser uma forma de expressão, o desenho também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e motor da criança. O ato de desenhar envolve a coordenação motora, a percepção espacial e a criatividade, habilidades essenciais para o aprendizado de outras competências, como a escrita (PIAGET, 2007, p. 122). Ao desenhar, a criança não apenas recria o mundo que a cerca, mas também constrói sua própria realidade, simbolizando suas experiências de maneira única e pessoal.

Na Educação Infantil, o desenho assume um papel ainda mais relevante. Ele se torna uma ferramenta pedagógica que possibilita o desenvolvimento integral da criança. Como aponta Kishimoto (2008, p. 56), o desenho na infância é uma forma de aprendizagem ativa, pois estimula a criança a criar, imaginar e experimentar, facilitando sua inserção no processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, o desenho não é apenas uma atividade recreativa, mas um meio legítimo de aprendizagem.

O desenho como registro do desenvolvimento infantil é uma prática que possibilita ao educador observar aspectos importantes do processo de ensino-aprendizagem. Ao analisar os desenhos das crianças, o educador pode perceber sua evolução motora, cognitiva e emocional. Esses registros oferecem subsídios para planejar atividades que atendam às necessidades individuais de cada aluno, promovendo um ensino mais personalizado e eficaz (ALMEIDA, 2019, p. 89).

Por meio do desenho, as crianças também podem registrar suas emoções e suas vivências, proporcionando ao educador uma visão mais ampla sobre o estado emocional do aluno. De acordo com Vygotsky (1998, p. 92), o desenho permite que as crianças externalizem sentimentos e experiências que muitas vezes não conseguem expressar com palavras. Essa comunicação simbólica é um caminho importante para o desenvolvimento emocional e social da criança.

Além disso, o desenho favorece o desenvolvimento da linguagem. Ao ser estimulado a desenhar e a explicar o que criou, a criança amplia seu vocabulário e aprende a organizar suas ideias de maneira coerente. O professor, ao incentivar a verbalização sobre o desenho, contribui para a construção da linguagem e do pensamento lógico da criança (PIAGET, 2007, p. 128). Isso mostra que o desenho, além de ser um registro, é também um meio de aprendizagem linguística.

O ato de desenhar na infância também tem implicações importantes para a formação da identidade da criança. O desenho é uma forma de a criança explorar sua própria subjetividade e afirmar sua individualidade. À medida que desenha, ela começa a entender e a expressar quem é, suas preferências, e até mesmo suas relações com os outros (KISHIMOTO, 2008, p. 67). Dessa forma, o

desenho é um reflexo das experiências e do ambiente em que a criança está inserida, sendo um importante indicador de sua identidade em construção.

De maneira prática, o desenho se torna um meio valioso para a documentação pedagógica. Registros em forma de desenhos permitem que os educadores acompanhem a evolução da criança ao longo do tempo, identificando avanços e desafios no seu desenvolvimento. Além disso, os desenhos podem ser incorporados aos portfólios das crianças, servindo como um registro visual das experiências vividas durante o processo educativo (ALMEIDA, 2019, p. 94).

A documentação dos desenhos também oferece a oportunidade de refletir sobre o currículo e a prática pedagógica. Ao observar os desenhos, o educador pode identificar se os conteúdos trabalhados estão sendo compreendidos pelas crianças ou se há necessidade de ajustes nas estratégias de ensino. Dessa forma, o desenho torna-se uma ferramenta de avaliação formativa, que contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas (VYGOTSKY, 1998, p. 103).

Além de sua função pedagógica, o desenho também tem um papel significativo na formação da autoestima da criança. Quando suas produções são valorizadas e expostas, a criança se sente reconhecida e valorizada. Esse reconhecimento é essencial para a construção da autoconfiança e do vínculo afetivo com a escola. Como afirma Kishimoto (2008, p. 72), "o reconhecimento da produção da criança no desenho fortalece sua autoestima e sua relação com o ambiente escolar".

O desenho, portanto, pode ser considerado um elo entre o interior da criança e o mundo exterior. Ao expressar-se por meio do desenho, a criança transmite suas percepções, pensamentos e sentimentos, oferecendo ao educador uma compreensão mais profunda de seu universo. Esse processo de externalização é um dos aspectos mais importantes do desenho como registro na Educação Infantil, pois permite ao educador entender melhor o que a criança está vivenciando.

O uso do desenho como ferramenta pedagógica e de avaliação também se alinha às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a aprendizagem através de múltiplas linguagens, incluindo o desenho. A BNCC reconhece a importância do brincar e da expressão simbólica na Educação Infantil, e o desenho se insere nesse contexto como uma das formas mais ricas de expressão da criança (BRASIL, 2017, p. 44).

Ao integrar o desenho nas práticas pedagógicas, o educador amplia as possibilidades de aprendizagem e criação na Educação Infantil. As crianças, ao desenharem, podem explorar diferentes formas de pensar, perceber o mundo e se relacionar com os outros. O desenho, portanto, não apenas registra o desenvolvimento infantil, mas também contribui para a construção de um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo.

A prática do desenho também é um excelente meio de envolver as famílias no processo educativo. Os desenhos das crianças podem ser compartilhados com os pais, proporcionando um momento de diálogo sobre o desenvolvimento e as experiências da criança. Esse envolvimento fortalece o vínculo escola-família e contribui para o sucesso educacional da criança (ALMEIDA, 2019, p. 105).

É fundamental que os educadores reconheçam o desenho como uma prática legítima e significativa na Educação Infantil. O desenho não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa ou um simples passatempo, mas como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança. Ao valorizar o desenho, o educador contribui para a formação de uma criança mais criativa, expressiva e capaz de comunicar-se com o mundo de maneira profunda e significativa.

O DESENHO COMO LINGUAGEM E EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho é, sem dúvida, uma das primeiras linguagens utilizadas pelas crianças para expressar suas ideias, sentimentos e interpretações do mundo. Ao criar imagens e símbolos, as crianças têm a oportunidade de comunicar o que pensam, mas também de processar e organizar as experiências que vivenciam no ambiente escolar e familiar. Como destaca Vygotsky (1998, p. 90), a expressão gráfica permite à criança externalizar seus pensamentos e emoções de uma maneira que é difícil alcançar apenas com palavras, uma vez que o desenho envolve não apenas a cognição, mas também a emoção e a subjetividade.

Nesse sentido, o desenho é considerado uma forma de linguagem visual, um meio pelo qual as crianças começam a representar sua realidade e suas vivências. Essa representação não se limita a um simples reflexo do mundo externo, mas é mediada pela percepção e pela interpretação individual da criança. Piaget (2007, p. 132) ressalta que o desenho é uma ferramenta crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois permite à criança organizar suas percepções e, a partir delas, criar uma realidade própria que pode ser compartilhada com os outros.

É importante destacar que o desenho na infância não deve ser compreendido apenas como uma técnica ou habilidade, mas como uma linguagem com um papel fundamental na construção do conhecimento. O desenho, por sua natureza simbólica, faz parte de um processo contínuo de codificação e decodificação de significados, em que a criança busca compreender e interpretar o mundo ao seu redor (KISHIMOTO, 2008, p. 59). Nesse contexto, o ato de desenhar ajuda a criança a desenvolver a capacidade de abstrair, representar e, eventualmente, conceituar o que observa.

Além de ser uma forma de expressão individual, o desenho também possui um caráter social. A criança, ao compartilhar seus desenhos com os colegas ou educadores, estabelece uma rede de comunicação que vai além das palavras. Quando um desenho é interpretado por outra pessoa, ele passa a ter um novo significado, um significado compartilhado. Assim, o desenho se torna um veículo de interação, de troca de ideias e sentimentos. Segundo Almeida (2019, p. 74), "o desenho funciona como um ponto de encontro entre a experiência individual da criança e a interação social que ela vive no contexto escolar".

O uso do desenho como linguagem de expressão permite que a criança se aproprie de uma ferramenta poderosa para representar o que sente e pensa. Essa liberdade de expressão é especialmente importante na Educação Infantil, onde a linguagem verbal ainda está em desenvolvimento. O desenho se apresenta como uma alternativa para que a criança consiga se expressar de maneira mais plena, antes mesmo de dominar as palavras. Como afirma Vygotsky (1998, p. 99), "o desenho não é apenas um reflexo do real, mas também uma forma de dominar a realidade e entender o mundo".

Através do desenho, as crianças também exploram diferentes formas de percepção e organização do espaço. Ao representar objetos, pessoas e cenários, elas desenvolvem uma noção de proporção, simetria e perspectiva, o que contribui para o desenvolvimento da inteligência espacial. De acordo com Piaget (2007, p. 140), o desenvolvimento da percepção espacial ocorre progressivamente, e o desenho é um dos meios fundamentais pelos quais as crianças constroem essa compreensão.

No entanto, a forma como as crianças representam o mundo no desenho não deve ser vista como uma imitação direta da realidade. Ao contrário, como sugere Kishimoto (2008, p. 62), o desenho é um processo criativo, onde a criança escolhe, modifica e até inventa elementos, dando-lhe um caráter único e pessoal. Isso significa que o desenho revela não apenas o que a criança observa, mas também como ela interpreta e reorganiza o que vê.

Essa interpretação do mundo, mediada pelo desenho, tem um forte componente emocional. Muitas

vezes, os desenhos revelam sentimentos que a criança não consegue expressar verbalmente, como medo, alegria, insegurança ou confiança. Nesse sentido, o desenho se configura como um canal de comunicação emocional, permitindo que as crianças explorem e organizem suas emoções. Como explica Almeida (2019, p. 77), "os desenhos das crianças são um reflexo de sua interioridade e, por meio deles, é possível perceber suas angústias, desejos e conquistas".

O desenho também pode ser um reflexo das influências culturais e sociais às quais a criança está exposta. As imagens que ela cria muitas vezes estão relacionadas a referências culturais do seu contexto, como a família, os amigos, os meios de comunicação e a sociedade em geral. Através do desenho, a criança estabelece uma relação com esses elementos culturais, reinterpretando-os à sua maneira. Vygotsky (1998, p. 105) salienta que, ao criar e interpretar imagens, a criança também se aproxima de um processo cultural, pois o desenho envolve a integração de símbolos e significados compartilhados em sua cultura.

Ao estimular o desenho, o educador tem a oportunidade de explorar com as crianças diferentes temas, ajudando-as a ampliar seu vocabulário e suas percepções. O desenho pode ser usado, por exemplo, para introduzir temas como meio ambiente, emoções ou relações sociais, proporcionando uma maneira lúdica e criativa de abordar assuntos complexos. Piaget (2007, p. 155) sugere que, ao incentivar o desenho, o educador contribui para a ampliação da capacidade simbólica da criança, ajudando-a a compreender melhor o mundo à sua volta.

O processo de criar um desenho também envolve uma série de habilidades cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento. Além da coordenação motora, o desenho requer atenção, memória e imaginação. Ao desenhar, a criança ativa diferentes áreas do cérebro, exercitando funções importantes para o seu crescimento intelectual. Como destaca Kishimoto (2008, p. 67), "o desenho é uma atividade cognitiva complexa, que envolve não apenas a habilidade técnica, mas também a capacidade de criar e representar o mundo de maneira simbólica".

É importante ressaltar que, na Educação Infantil, o valor do desenho não está apenas no produto final, mas no processo envolvido. O que realmente importa é a experiência que a criança vivencia ao criar, expressar e compartilhar seus desenhos. A experiência de desenhar, mais do que o desenho em si, é o que promove o desenvolvimento e a aprendizagem. Como destaca Almeida (2019, p. 80), "o processo de criar é mais significativo do que a obra pronta, pois é nele que a criança realmente constrói seu conhecimento e sua identidade".

Em um ambiente educacional, o desenho pode ser integrado a outras formas de expressão e aprendizagem. Ele pode ser combinado com a música, a dramatização e a oralidade, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e multifacetado. A integração dessas linguagens ajuda a criança a compreender melhor o mundo e a expandir suas possibilidades de expressão. Segundo Vygotsky (1998, p. 112), "as diversas formas de linguagem, como o desenho, a música e a fala, são complementares e interdependentes no processo de desenvolvimento da criança".

O desenho na Educação Infantil vai muito além de uma simples atividade recreativa. Ele é um poderoso instrumento de aprendizagem e expressão, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Ao utilizar o desenho como ferramenta pedagógica, os educadores contribuem para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e capazes de se comunicar de diversas formas, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e enriquecedor para todos.

O DESENHO COMO FERRAMENTA DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO

O desenho, além de ser um meio de expressão e comunicação, desempenha um papel significativo no processo de avaliação e observação na Educação Infantil. Ao observar os desenhos das crianças, os educadores podem perceber aspectos importantes do desenvolvimento cognitivo, motor e emocional dos alunos. Como destaca Vygotsky (1998, p. 102), os desenhos são representações simbólicas que permitem ao educador captar a forma como a criança percebe o mundo e, conseqüentemente, compreender seu estágio de desenvolvimento.

Ao realizar essa observação, o educador tem acesso a uma fonte rica de informações sobre as competências da criança, como a coordenação motora fina, a percepção espacial, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Piaget (2007, p. 148) aponta que, ao desenhar, a criança organiza suas percepções do mundo, o que reflete diretamente seu desenvolvimento cognitivo. Desse modo, os desenhos oferecem uma janela para o entendimento da evolução das capacidades cognitivas da criança e suas maneiras de lidar com o ambiente.

O desenho, ao ser utilizado como ferramenta de avaliação, vai além de um simples exercício de representação. Ele possibilita ao educador fazer inferências sobre o que a criança entende e sente em relação aos conteúdos trabalhados na sala de aula. Almeida (2019, p. 87) afirma que a análise do desenho pode revelar as áreas em que a criança está tendo dificuldades ou mesmo as questões que ela não consegue expressar verbalmente. Dessa forma, o desenho se torna um indicativo dos avanços ou desafios que a criança enfrenta no processo de aprendizagem.

Essa utilização do desenho como forma de avaliação se conecta diretamente à ideia de avaliação formativa, em que o foco não está no produto final, mas no processo de aprendizagem. O educador, ao observar o desenho, pode identificar se o conteúdo foi compreendido pela criança, quais estratégias de ensino são mais eficazes e quais precisam ser ajustadas. Como sugere Vygotsky (1998, p. 112), a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, no qual os desenhos podem servir como uma forma de monitoramento do desenvolvimento da criança ao longo do tempo.

Além disso, o desenho também pode ser um reflexo das emoções da criança. As cores, as formas e os personagens que a criança escolhe representar no papel muitas vezes podem indicar seus sentimentos, como ansiedade, felicidade ou insegurança. De acordo com Kishimoto (2008, p. 75), "os desenhos das crianças não são apenas uma representação do mundo externo, mas também uma expressão de seu mundo interior, de suas emoções e relações afetivas". Isso faz com que o desenho seja uma ferramenta valiosa para compreender as questões emocionais da criança, muitas vezes mais eficaz do que a comunicação verbal.

Os educadores podem, assim, utilizar o desenho para identificar aspectos emocionais e comportamentais que precisam ser trabalhados no contexto escolar. As mudanças na forma e no conteúdo dos desenhos ao longo do tempo podem indicar mudanças no estado emocional da criança, como o aumento da confiança, o enfrentamento de medos ou a superação de dificuldades. Como destaca Piaget (2007, p. 160), "o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança se reflete na evolução de suas produções gráficas".

Para que o desenho seja uma ferramenta eficaz de observação, é importante que o educador crie um ambiente que valorize a expressão livre e sem pressões. O espaço de criação deve ser seguro, onde a criança sinta-se à vontade para expressar seus sentimentos e ideias sem o medo de ser julgada. Segundo Almeida (2019, p. 92), "a liberdade no processo de criação é essencial para que o desenho seja uma verdadeira expressão da criança e não apenas uma tarefa a ser cumprida". Esse ambiente facilita a observação genuína das habilidades e das emoções da criança, permitindo ao educador realizar uma avaliação mais precisa.

Outra vantagem de utilizar o desenho como ferramenta de avaliação é que ele é acessível a todas as crianças, independentemente do seu nível de desenvolvimento linguístico. Para crianças pequenas ou aquelas que têm dificuldades de comunicação verbal, o desenho se torna uma maneira alternativa e eficaz de expressar pensamentos e sentimentos. Como afirma Vygotsky (1998, p. 116), "o desenho é uma linguagem acessível que permite a todas as crianças, mesmo as mais novas, se comunicarem de maneira eficiente e simbólica".

Além disso, o desenho permite que o educador registre de maneira visual o progresso de cada criança, criando um portfólio de suas produções ao longo do tempo. Esse registro visual pode ser utilizado para analisar as mudanças nas habilidades da criança, seja no que diz respeito à coordenação motora, à compreensão de conceitos espaciais ou à habilidade de se expressar por meio de símbolos. Segundo Piaget (2007, p. 148), "os desenhos são reflexos do desenvolvimento cognitivo, e sua análise ao longo do tempo pode revelar informações valiosas sobre a evolução da criança".

A utilização do desenho como ferramenta de avaliação também envolve a interpretação dos símbolos e das representações feitas pelas crianças. Cada desenho pode ter múltiplos significados, dependendo do contexto e da percepção da criança, o que exige do educador uma interpretação cuidadosa. Como destaca Kishimoto (2008, p. 77), "o educador deve ser capaz de ler o desenho não apenas como uma imagem, mas como uma mensagem simbólica que transmite os pensamentos e sentimentos da criança". A capacidade de interpretar essas mensagens exige sensibilidade e atenção por parte do educador.

O uso do desenho como ferramenta de avaliação também implica em um diálogo constante entre o educador e a criança. Ao pedir à criança que explique o que desenhou, o educador pode entender melhor o significado por trás das escolhas gráficas e o que elas revelam sobre o desenvolvimento da criança. Esse diálogo é importante não apenas para a interpretação do desenho, mas também para o fortalecimento do vínculo afetivo entre educador e aluno, como sugere Almeida (2019, p. 95), "o diálogo sobre o desenho é uma forma de validar a expressão da criança e de construir, juntos, o significado da produção".

Em um processo educativo, é fundamental que o desenho seja valorizado não apenas como um exercício técnico, mas como uma oportunidade de aprendizagem e reflexão. Como afirma Piaget (2007, p. 154), "o desenho é uma forma de pensamento que permite à criança desenvolver sua inteligência e sua capacidade de representar o mundo de maneira simbólica". O desenho, portanto, deve ser considerado uma ferramenta pedagógica que contribui para o desenvolvimento integral da criança, oferecendo uma visão mais ampla de suas capacidades e dificuldades.

A avaliação através do desenho deve ser uma prática contínua e formativa, que acompanhe o desenvolvimento da criança ao longo do tempo. O desenho pode ser utilizado não apenas para registrar o progresso, mas também para planejar intervenções pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Como sugere Vygotsky (1998, p. 120), "a avaliação não deve ser vista como um julgamento final, mas como uma ferramenta para acompanhar e apoiar o desenvolvimento da criança de forma contínua".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho, como prática educativa, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, sendo uma ferramenta valiosa tanto para a expressão quanto para a avaliação. Através dele, é possível observar aspectos cognitivos, emocionais e sociais que são muitas vezes difíceis de

serem captados por outras formas de comunicação. Ao permitir que a criança se expresse visualmente, o desenho não só representa um momento de criação artística, mas também oferece uma janela para a compreensão do seu mundo interno e externo.

A análise do desenho, conforme discutido ao longo do capítulo, possibilita que o educador tenha um entendimento mais aprofundado das habilidades da criança, de suas emoções e da forma como ela se relaciona com o mundo ao seu redor. Como vimos, a interpretação dos desenhos revela não apenas o progresso cognitivo, mas também as emoções e sentimentos da criança, sendo crucial para o planejamento de intervenções pedagógicas mais adequadas às suas necessidades. Nesse sentido, o desenho se configura como um recurso pedagógico importante para a prática docente, capaz de complementar outras formas de avaliação e permitir uma abordagem mais individualizada do aluno.

A reflexão sobre o uso do desenho na educação infantil também envolve a importância de se criar um ambiente propício para a livre expressão das crianças. Ao garantir um espaço onde elas possam desenhar sem a pressão de resultados ou da necessidade de "fazer certo", os educadores estimulam a criatividade, a autonomia e a capacidade de pensar criticamente. Como destacamos, a análise do desenho deve ser realizada com sensibilidade, considerando o contexto de cada criança e seu estágio de desenvolvimento, e deve sempre ser acompanhada de um diálogo que ajude a criança a refletir sobre o próprio trabalho.

É importante ressaltar, também, que o desenho como ferramenta de avaliação não deve ser visto como uma prática isolada. Ele deve ser integrado a um conjunto de atividades pedagógicas que visem ao desenvolvimento holístico da criança, incluindo a interação social, a linguagem, o jogo e a experimentação. Como vimos, a análise dos desenhos, aliada à observação do comportamento e ao diálogo constante com a criança, possibilita uma visão mais ampla de seu desenvolvimento, o que é fundamental para a atuação docente. Além disso, ao integrar o desenho com outras práticas pedagógicas, como a leitura de histórias e a interação com materiais diversos, os educadores conseguem proporcionar um ambiente rico em estímulos que favorece o aprendizado integral da criança, abordando suas múltiplas dimensões cognitivas e afetivas.

Por fim, é essencial que os educadores reconheçam o desenho como uma linguagem válida e poderosa dentro do processo educativo. Seu uso para registro e avaliação no contexto da educação infantil é um recurso que enriquece a prática pedagógica, permitindo que os educadores compreendam melhor o mundo da criança e, assim, possam contribuir de maneira mais eficaz para seu crescimento intelectual, emocional e social.

Em suma, o desenho é uma ferramenta multifacetada, que vai além da simples atividade recreativa, se configurando como um meio de expressão, uma forma de pensamento e uma maneira de comunicar sentimentos, ideias e percepções. Ao valorizar o desenho na Educação Infantil, os educadores não só promovem o desenvolvimento artístico das crianças, mas também favorecem a formação de indivíduos mais completos, criativos e autônomos. O desenho, como ferramenta pedagógica, deve ser integrado a atividades que promovam o desenvolvimento holístico da criança, estimulando sua expressão, criatividade e habilidades cognitivas.

REFERÊNCIAS

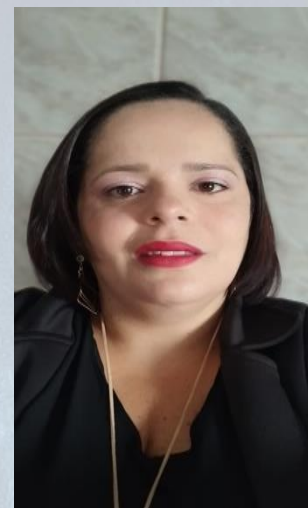
ALMEIDA, M. L. S. *O Desenho na Educação Infantil: Possibilidades e Limites de Interpretação*. São Paulo: Editora X, 2019.

KISHIMOTO, T. M. *O Jogo e a Criança na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PIAGET, J. *A Psicologia da Criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, CINEMA E TEATRO NA EDUCAÇÃO

STORYTELLING, CINEMA AND THEATER IN EDUCATION



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

Contar histórias como método de aprendizagem é uma prática antiga e eficaz, pois cativa a imaginação e facilita a absorção de conhecimento. Ao mergulhar em narrativas envolventes, os alunos podem vivenciar diferentes cenários, culturas e dilemas, o que amplia sua compreensão do mundo. Além disso, as histórias estimulam a empatia, ao permitir que os estudantes se identifiquem com os personagens e suas jornadas. Por meio de personagens complexos e tramas intrigantes, os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico, ao analisar as motivações e consequências das ações dos protagonistas. A narrativa também é uma poderosa ferramenta para transmitir valores e ensinamentos morais de forma sutil e acessível. Dessa forma, as histórias não apenas ensinam fatos e conceitos, mas também moldam a aprendizagem.

Palavras-chaves: Arte; Educação; Teatro; Escola, Cinema, Contação de histórias.

ABSTRACT

Storytelling as a learning method is an ancient and effective practice, as it captivates the imagination and facilitates the absorption of knowledge. By immersing themselves in engaging narratives, students can experience different scenarios, cultures and dilemmas, which broadens their understanding of the world. In addition, stories encourage empathy by allowing students to identify with the characters and

their journeys. Through complex characters and intriguing plots, students develop critical thinking skills by analyzing the motivations and consequences of the protagonists' actions. Storytelling is also a powerful tool for conveying values and moral teachings in a subtle and accessible way. In this way, stories not only teach facts and concepts, but also shape learning.

Keywords: Art; Education; Theater; School, Cinema, Storytelling.

INTRODUÇÃO

A escolha deste tema é motivada pela longa discussão em torno do papel da arte e do teatro no processo de desenvolvimento educacional, especialmente no que diz respeito ao universo lúdico e à sua influência no desenvolvimento psicomotor dos alunos. A arte e o teatro não são apenas disciplinas isoladas, mas abordagens pedagógicas poderosas que transcendem a sala de aula, impactando o desenvolvimento holístico dos estudantes.

No contexto educacional, a arte e o teatro são ferramentas dinâmicas que têm o potencial de estimular a criatividade, expressão emocional e socialização. Através de atividades artísticas, os alunos não apenas desenvolvem habilidades técnicas, mas também aprimoram aspectos psicomotores, como coordenação, equilíbrio, noção espacial e controle motor fino.

O teatro, em particular, desempenha um papel fundamental na promoção da expressão corporal e na ampliação das habilidades psicomotoras. A interpretação de papéis, a movimentação no espaço cênico e a execução de coreografias contribuem para o desenvolvimento da consciência corporal e da coordenação motora global. Além disso, o teatro proporciona oportunidades para aprimorar a expressão facial, vocal e gestual, contribuindo para a comunicação não verbal e a consciência emocional.

Ao integrar a arte e o teatro na educação, cria-se um ambiente que favorece a aprendizagem ativa e participativa. A abordagem lúdica dessas disciplinas não apenas torna o processo educacional mais envolvente, mas também permite que os alunos explorem sua criatividade de maneira significativa, aplicando conceitos teóricos de forma prática.

A influência dessas práticas artísticas no desenvolvimento psicomotor dos alunos vai além das habilidades físicas. O engajamento em atividades artísticas promove a autoconfiança, autoexpressão e autoconhecimento, elementos fundamentais para o desenvolvimento emocional e social. Através da arte e do teatro, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a compreender diferentes perspectivas e a desenvolver empatia.

Por fim, a inclusão dessas práticas no currículo escolar contribui para uma educação mais completa e integrada. O desenvolvimento psicomotor, associado à criatividade e à expressão artística, cria uma base sólida para o aprendizado em outras áreas. Essa abordagem holística prepara os alunos para enfrentar os desafios do século XXI, onde habilidades sociais, emocionais e criativas são cada vez mais valorizadas.

Em síntese, a discussão sobre a arte e o teatro como ferramentas de desenvolvimento na educação reflete a necessidade de reconhecer e valorizar a importância do lúdico e da expressão criativa no processo educacional. Essas práticas não apenas enriquecem a experiência educacional, mas também desempenham um papel significativo no desenvolvimento psicomotor e no crescimento integral dos alunos.

OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E DO TEATRO, COM SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DESDE A DÉCADA DE 80

Dê acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, 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. Vemos nos PCN como a leitura pode ser prazerosa e envolver o seu ouvinte, e o levar a lugares onde ele nunca imaginou poder estar, o poder da história está em quem a conta e a maneira como ela é contada.

O principal objetivo deste trabalho é mostrar a importância dos dramatizadores de história mesmo fora do contexto da escola, mostrando as várias maneiras de se dramatizar uma história. Acreditamos que ela deve ser muito bem contada, para poder envolver seus ouvintes e desta maneira pode atingir objetivos, desenvolvendo o raciocínio das crianças e ajudando na sua identidade, dentre outros aspectos.

De acordo com Jorge (2003) é fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escutar em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca, para que este se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidade, de espantos de desejos e descobertas, numa dinâmica em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, criativa, participativa em qualquer situação, não apenas “recebendo” passivamente, mas produzindo e reproduzindo cultura.

Neste sentido, podemos dizer que os profissionais dramatizadores de história desenvolvem um trabalho que não é somente o dramatizar a história é o de envolver-se com a história. Não existem regras pode ser feito através de cenários, figurinos, objetos, músicas, gestos ou se utilizando somente da própria voz.

Acreditamos assim que uma das maneiras de desenvolver o hábito e o prazer da leitura é colocando-os em contato com a Contação e leitura de histórias para as crianças.

O hábito de ouvir histórias desde cedo ajuda na formação de identidades; no momento da contação, estabelece-se uma relação de troca entre dramatizador e ouvintes, o que faz com que toda a bagagem cultural e afetiva destes ouvintes venha à tona, assim, levando-os a ser quem são. Dramatizar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser.

Percebemos que cultivar o hábito da leitura desde cedo nas crianças para que se tornem adultos leitores. Os dramatizadores de história incentivam este hábito da leitura até mesmo no público jovem e adulto, pois traz, através dos seus contos, culturas, ensinamentos, aprendizagens.

Antigamente, as pessoas reuniam-se ao redor da fogueira pra dialogar e dramatizar os acontecimentos. Era uma maneira de poderem guardar suas tradições e sua língua, e assim era passado o conhecimento dos mais velhos para os mais jovens. Nesta roda informal, era transmitido os conhecimentos de geração para geração, as crenças, mitos, os costumes e valores a serem guardados, no entanto, na cultura urbana, tem se perdido esta tradição.

Desde os primórdios as histórias fazem parte da vida das pessoas através delas são contados fatos culturais, familiares, sociais. Esta prática vem se reproduzindo através de muito tempo mesmo sendo de maneira não intencional, mesmo assim alguns estudos mostram a importância deste fato, pois as crianças começam seu desenvolvimento da linguagem neste período mais significativamente quando ouvem histórias desde pequenos. É nesta fase também que as crianças necessitam de conviver com alguns fatos da vida, como nascimento, separação e até mesmo a morte e as histórias neste momento são utilizadas como uma ferramenta para que se possam superar estes momentos e ver que estes fatos fazem parte da vida de todos nós e que é necessário que aprenda a se conviver com eles.

As primeiras lembranças das pessoas são o ver, o sentir e ouvir, e dramatizar histórias desde cedo para as crianças é cultivar uma interação aproximar os indivíduos envolvidos criando um relacionamento de afetividade entre quem conta e quem ouve desta forma as pessoas ficam felizes e ao mesmo tempo fica mais fácil de entender as diferenças e nos fazer mais flexíveis para resolver algumas situações.

O exercício de dramatizar histórias ensina a quem conta e a quem ouve, possibilitando debater vários assuntos do dia a dia das crianças além de aspectos relacionados á ensinar cidadania, além de desenvolver o seu imaginário que tanto encanta a todos. Diante disso temos a parte lúdica, despertando a arte, o interesse pela escrita, oralidade e leitura.

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa

razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

O teatro é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.



Figura 1 –Balé clássico ,cultura de dança (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source). Acesso 13 nov.2024;



Figura 2 - danças gaúchas, típicas do sul do Brasil. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source). Acesso 13 nov.2024;



Figura 3: dança indígenas, típicas do norte e do centro-oeste. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source). Acesso 13 nov.2024;



Figura 4 xaxado, dança típica da região nordeste. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source). Acesso 13 nov.2024;

A música sempre esteve presente ao longo da história, e viva dentro do teatro. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, científicas e culturais.

O teatro é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginárias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas porque instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

O ambiente, mesmo que simples, deve ser favorável à “contação de história”. Pode ser ao ar livre ou em locais fechados, porém é necessário estar livre de qualquer distração ou desconforto. Ruídos, pessoas transitando, excesso de sol, muito frio, muito calor, muito iluminado, pouco iluminado... tudo isso poderá dificultar o trabalho do “dramatizador”. Procure o ambiente e o momento ideais para dramatizar suas histórias.

Como em qualquer área, é importante que o “dramatizador” busque aperfeiçoamento contínuo. Algumas universidades, como, por exemplo, a Faculdade Paulista de Artes, possuem cursos de especialização em “contação de histórias”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o conceito de arte e arte-educação, discutido até agora e de seus elementos até aqui pontuados, listamos algumas potencialidades do uso da arte como estratégia ou metodologia na abordagem de conteúdos de disciplinas diversas. Desenvolver atividades socioeducativas e pedagógicas que tenham foco na construção de um espaço de convivência fraterna, fortalecendo através do teatro os vínculos familiares, desenvolvendo o aumento da confiança e autoestima nas crianças.

Através de dinâmicas, exercícios e jogos teatrais, podemos fortalecer o crescimento intelectual, social e humano de cada criança. O conceito faz alusão aos métodos que permitem obter certos objetivos. Com base nisso, fazemos aos educadores que pretendem valer-se da arte no processo de ensino/aprendizagem a seguinte pergunta: qual é o seu objetivo? Se, como foi dito, na obra de arte não há certo e errado e ela mesma cria as regras enquanto se constrói o que vai orientar as escolhas do educador serão seus objetivos.

Diante desta questão, um novo desafio se apresenta: o de reunir forças e esforços dos

trabalhadores da educação e demais segmentos sociais para reverter este quadro de penumbra, vindo de longas décadas, de modo que possam com eles estabelecer vínculos fecundos, promissores, educativos. Por certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta realidade das escolas e grupos de professores da educação infantil no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em geral e os professores/as da educação infantil, em especial, possam enfrentar o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de um outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso natural do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar-se com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando da Educação infantil deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem,

é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento.

A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O teatro pode ser um instrumento da alegria, um aluno que dramatiza, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o teatro, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com teatros é fazer com que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence àquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta, é de como diferenciar as artes e seus significados, porém cabe á nós professoras usarmos nossa visão de observação e distinguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio do lúdico o aluno aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na

estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos da Educação infantil não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatuñas e interpretações do faz de conta), pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções, e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte, a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido .

O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes linguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias, o cinema e o teatro são formas poderosas de educar e envolver os alunos, proporcionando experiências únicas que estimulam a imaginação, promovem a empatia e desenvolvem habilidades cognitivas e sociais. Vamos explorar mais a fundo cada uma dessas formas de expressão:

A contação de histórias é uma prática ancestral que transcende culturas e épocas. Através dela, os alunos são transportados para mundos imaginários, onde podem vivenciar aventuras emocionantes, conhecer personagens fascinantes e absorver lições valiosas sobre moralidade, respeito e compaixão. Além disso, a contação de histórias estimula a criatividade e a linguagem, contribuindo para o desenvolvimento da oralidade e da capacidade narrativa dos estudantes.

O cinema, por sua vez, é uma poderosa ferramenta educativa que combina imagens, sons e narrativas para transmitir mensagens impactantes. Assistir a filmes permite que os alunos explorem diferentes culturas, contextos históricos e pontos de vista, ampliando sua compreensão do mundo e estimulando o pensamento crítico. Além disso, o cinema pode ser utilizado para abordar questões sociais relevantes, sensibilizando os estudantes para temas como diversidade, inclusão e sustentabilidade.

O teatro, por sua vez, oferece aos alunos a oportunidade de se expressarem de forma criativa e colaborativa. Ao participarem de peças teatrais, os estudantes desenvolvem habilidades de comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas, além de ganharem confiança.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Arte**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. **História Social Arte**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARROYO, M.G. **O significado da infância**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

PIAGET, Jean. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. **A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias**. Campinas, vol.10, 1992.

SILVA, A.B.H. **Arte Infantil**. Curitiba: Positivo, 1996. p 350. MARTINS, A.J.F. **Infância cultura e pedagogia**. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia **para educação e prática musical em escolas**. 1ª edição. São Paul,1996.

ANÁLISE DAS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA: PARCEIROS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO EDUCANDO



ANALYSIS OF FAMILY-SCHOOL RELATIONS: PARTNERS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

SILVANA ANDRADE BALIEIRO MARTINS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2005); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Universidade Anhanguera Uniderp (2022); Professora de Educação Infantil no CEI Selma Regina Lima Messias.

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar a relação família – escola, e como são criadas as situações que propiciem a construção desse vínculo, em prol do desenvolvimento integral do educando, garantindo o êxito escolar da criança. Compreender como deve ser a relação família – escola, a partir da perspectiva da construção de um constante diálogo estabelecendo uma parceria saudável e respeitosa. Tendo em vista a natureza da pesquisa, a metodologia desta, se mostra com caráter qualitativo, partindo-se da análise das relações direta e indireta entre família e escola. Por meio do uso de instrumentos de produção de dados de pesquisa (observação e análise teórica) foi possível perceber alguns caminhos possíveis de se estabelecer parceria entre família e escola. Percebeu-se que, o vínculo entre família e escola tem como pano de fundo um contexto sócio histórico e cultural. Nesta perspectiva, a escola deve apontar estratégias que priorizam a relação família escola, com o objetivo de se estabelecer uma parceira sólida, capaz de auxiliar a criança em seu êxito escolar.

Palavras-chaves: Educação; Família; Escola; Processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the family-school relationship, and how situations are created that foster the building of this bond, in favor of the integral development of the student, guaranteeing the child's success at school. To understand what the family-school relationship should be like, from the perspective of building a constant dialog, establishing a healthy and respectful partnership. In view of the nature of the research, its methodology is qualitative, based on an analysis of the direct and indirect relationship between family and school. Through the use of research data production tools (observation and theoretical analysis) it was possible to see some possible ways of establishing a partnership between family and school. We realized that the link between family and school has a socio-historical and cultural context as its backdrop. From this perspective, the school must identify strategies that prioritize the family-school relationship, with the aim of establishing a solid partnership capable of helping children succeed at school.

Keywords: Education; Family; School; Teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

Atualmente presenciamos uma insatisfação dos docentes e gestores no âmbito escolar, quando se referem à parceria família e escola. Professores culpam a família “desestruturada” que não impõe limites nem interessa pela Educação dos filhos. A família, por sua vez, acusa a escola de ser negligente, quando não tacha o professor de incompetente. Infelizmente, estes dilemas têm sido constantes no cotidiano escolar.

Cabe ressaltar que, segundo Melo (2014 – pág. 59) “cada família vive e organiza-se a partir de seus modos de perceber o mundo, seus valores, crenças, projetos de vida”. Por sua vez, estes princípios e a forma peculiar de se apropriar do mundo confronta a concepção filosófica da escola e seus valores. Dessa forma, apresenta-se a necessidade de reconhecimento e valorização da diversidade sócio cultural.

Assim, este seria um dilema atual vivenciado pelas escolas. Como articular as concepções diversificadas e apropriações da cultura vivenciada de forma peculiar por cada instituição (escola e família)? Buscar o ponto de equilíbrio entre essa relação é o grande desafio. Qual tipo de escola a família deseja para sua criança? Seria a mesma escola idealizada pelos professores? Ambas caminham juntas em prol do mesmo objetivo, que é o êxito da criança no processo de ensino e aprendizagem?

Para que o vínculo família e escola sejam significativos e em benefício da educação do aluno, ambos devem estar comprometidos com o desenvolvimento integral do educando construindo uma convivência embasada no respeito. Preconceito, portanto, não pode existir. Rotular professor como

incompetente, ou julgar sua prática pedagógica em sala de aula é inaceitável. Falar em família “desestruturada” não faz sentido quando se analisa a atual conjuntura social e econômica do país.

Segundo Melo (2014 – p. 59):

Escola e família são âmbitos separados que precisam coexistir e complementarem-se durante um período significativo da vida da criança e adolescentes. Em função disso, torna-se essencial buscar, conjuntamente, maneiras de compreensão das especificidades de cada uma destas instituições e formas colaborativas e complementares de atuação.

Sendo assim, são necessárias que família e escola sejam instituições parceiras que se complementem no processo de ensino e aprendizagem do educando. Tanto a escola como a família, precisam compreender a função social que cada uma representa no processo de formação da criança. Ressalto que, a influência que ambas exercem sobre a criança são significativas e essenciais para garantir uma formação integral e o reconhecimento dessa criança enquanto sujeito de direitos. Crianças que recebem acompanhamento familiar em parceria com a escola tendem a desenvolver-se com maior facilidade.

A presente pesquisa teve o objetivo de analisar a relação família – escola, e como são criadas as situações que propiciem a construção desse vínculo, em prol do desenvolvimento integral do educando, garantindo o êxito escolar da criança, a partir dessa premissa podemos apontar ainda como objetivos específicos compreender o contexto sócio histórico e cultural das famílias na atualidade; demonstrar a relevância da parceria família e escola no processo de ensino e aprendizagem do educando e conhecer algumas ações e projetos que tornam o vínculo família – escola mais forte e significativo.

A Instituição que reconhece a criança como sujeito de direitos tem um planejamento pedagógico que a prioriza como protagonista do processo de aprendizagem, buscando estabelecer parcerias com a família, mantendo constantemente espaço para o diálogo e construção coletiva do conhecimento.

PERCEPÇÕES HISTÓRICAS E AS MUDANÇAS SOCIAIS

A sociedade atual encontra-se no processo de constantes transformações, sejam econômicas, históricas ou culturais, e nessa perspectiva a educação também tende a evoluir e é a partir do âmbito familiar e educacional que ocorre a formação da criança. Esta formação pode variar de uma família para família, assim como de uma sociedade para outra. Cada sociedade, considerada em um momento determinado de seu desenvolvimento se impõe aos indivíduos, influenciando suas condutas. A sociedade só pode viver se entre os seus membros existir suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça tal homogeneidade, começando por fixar no espírito da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva requer.

É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos e alunos como queremos. Os costumes e as ideias de uma determinada sociedade, em uma determinada época que determinam o tipo de

educação necessária à sociedade, não é criado individualmente. Desse modo, os paradigmas criados sobre como essa criança deve ser educada, qual o papel da família, do Estado, da comunidade e dos profissionais da educação que atuam como parceiros no processo de construção do conhecimento e socialização dessa criança também são situados historicamente. Portanto, compreende-se os conceitos de infância, criança, educação e família como construção social e política de uma determinada sociedade.

A família, primeira instituição social de convívio da criança, cuja base fundamental é manter a cultura de uma sociedade e transmitir os seus valores morais. O adulto exerce influência significativa sobre a conduta, a formação social e moral da criança. A escola, por sua vez, também uma instituição social que irá exercer grande influência na formação da personalidade da criança, o transformando em tipo ideal de homem social e que colabore para funcionamento de uma sociedade justa e humanitária. Assim, além desenvolver os valores morais da sociedade, a escola irá proporcionar novos conhecimentos que irão fortalecer a estrutura social e o desenvolvimento científico de novas ideias e habilidades.

Diante disso, teremos um confronto de concepções entre o que a escola acredita ser o ideal para o aluno frente as concepções que a família possui. As dificuldades referentes à relação escola – família são, em grande parte, decorrentes da maneira como pais e educadores se percebem nesse processo.

Portanto, é necessário repensar a educação, estudar socialmente a pedagogia e usar a sociologia como forma de determinar novas diretrizes educacionais. Somente assim, poderemos efetivar uma educação de qualidade.

Em uma perspectiva histórica, as crianças na maior parte da história, foram tratadas como pequenos adultos. Vestiam-se como eles, faziam os mesmos trabalhos. A vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, não havia muitos estágios e os que existiam não eram tão claramente demarcados. Assim, as crianças não eram reconhecidas enquanto sujeitos de direitos. Seus desejos, vontades, e expressão de pensamentos eram irrelevantes. Crianças eram consideradas depósito de informações, sem a possibilidade de discussão e levantamento de hipóteses, não que as mesmas não pensassem ou refletissem sobre os objetos e suas interlocuções com o meio, mas porque não eram oportunizados tais momentos de construção do conhecimento. A educação estava centrada em uma lógica transmissiva.

Sendo assim, para a sociedade antiga, as crianças não ocupavam um papel social. Essa realidade pode ser comprovada no livro de Ariès (1986), demonstrando que a arte medieval, até o século XII, não usou crianças como modelo. Não apareciam crianças em quadros ou fotografias da época.

A ausência de registros históricos sobre a criança e a infância é um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica. Somente nos últimos anos o campo historiográfico rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política, para abordar temas e problemas vinculados à história social (Ariès, 1986).

As pesquisas sobre a criança e a infância, na atualidade, vêm se organizando em uma perspectiva de estudo, designada ‘Sociologia da infância’. A visão da criança e infância como uma construção social foi iniciada pelo trabalho de Ariés, a partir do qual um grande número de trabalhos começou a surgir. Como exemplo, podemos citar Corsaro (2011), um sociólogo da infância que questiona as concepções clássicas sobre os processos de socialização, substituindo a visão da criança como receptora passiva pela criança construtora de sua inserção na sociedade. O autor apresenta uma abordagem pioneira e contemporânea em relação à socialização das crianças ao focalizar os processos sociais que constituem o mundo dessa criança e apropriação que ela faz deste.

Reconhecer as crianças e o lugar que elas ocupam na sociedade como sujeito histórico e de direitos é uma concepção recente, que requer da escola um novo Projeto Político Pedagógico. Dessa forma, os professores devem apontar em sua prática pedagógica propostas que estimulem o poder de criação e imaginação das crianças tendo como eixo de suas investigações o registro das “falas” das crianças.

A criança é um ser ativo do seu processo de socialização, ela se apropria do mundo através de suas experiências e interações. É nas interações da criança com o meio e com os outros, e nas relações dialéticas com o mundo que ela se constitui como sujeito.

Nessa nova perspectiva, Corsaro (2011) reconhece as crianças como atores sociais, ou seja, crianças que possuem a capacidade de produção cultural. Valorizar a criança como protagonista do processo de ensino aprendizagem, implica em escutar o ponto de vista das crianças destacando sua competência, sua participação e seu protagonismo em diferentes espaços culturais.

A família terá um papel fundamental nessa nova concepção de criança, pois as mesmas passam a atuar na sociedade enquanto sujeitos de direitos sua “fala” têm relevância para todos. A educação está centrada em uma lógica discursiva, ou seja, desqualifica-se a ideia do adulto enquanto transmissor de conhecimentos, é priorizado a visão de mundo na perspectiva do olhar da criança e não do adulto. É valorizada a troca experiências, de interações entre seus pares e construção coletiva dos saberes a partir das interlocuções com o meio social no qual está inserida.

Desse modo, as crianças estão permanentemente participando de duas culturas, a sua e a dos adultos, e estas estão intimamente entrelaçadas. É nas interações da criança com o meio e com os outros, e nas relações dialéticas com o mundo que ela se constitui como sujeito. Nesse processo, a criança apresenta um papel ativo e interativo, e se torna o próprio sujeito do seu desenvolvimento, sendo marcada pela história e pela sua cultura, e que interage com a realidade a partir das suas relações estabelecidas com o mundo, revelando uma singularidade própria de suas experiências culturais e sociais.

Na perspectiva de Sarmiento (2006), apesar dos avanços nos direitos da criança, as condições de existência na infância continuam complexas. Diversas questões que envolvem a experiência das crianças na contemporaneidade são debatidas em seus estudos e publicações. Nessa diversidade dá-se destaque às culturas infantis. Para Sarmiento, “as culturas infantis são os modos

sistematizados de significação do mundo e de ação intencional realizadas pelas crianças, e que são diferentes dos modos dos adultos de significação e ação no mundo” (2003).

De acordo com Delgado:

Sua compreensão das crianças enquanto atores sociais e produtores de culturas marca uma ruptura com as concepções modernas de socialização, baseadas na adaptação ou interiorização de regras, hábitos e valores do mundo adulto. Por conta disso, as crianças não são compreendidas como sujeitos passivos que somente apreendem os programas culturais de governo dos seus comportamentos, pois elas também resistem à inculcação de normas e valores. As crianças produzem culturas em interação constante com seus pares e os adultos, ou seja, elas utilizam formas especificamente infantis de representação e simbolização do mundo, mas não o fazem sem uma conexão com outras formas culturais presentes nele. (DELGADO, 2013, p.20)

Destarte, perceber a criança como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, devem ser princípios norteadores de práticas pedagógicas que reconhecem a criança enquanto ator social, e não como objeto passivo de socialização e de práticas de escolarização homogeneizadoras. A criança é cidadã, sujeito de direitos que é marcado pela história e pela sua cultura, e que interage com a realidade a partir das suas relações estabelecidas com o mundo, revelando uma singularidade própria de suas experiências culturais e sociais.

A INFÂNCIA

A Infância é um fenômeno histórico e não meramente natural, ela precisa ser analisada pela própria sociedade, reconhecendo-a como uma construção social, ou seja, para entender as crianças é preciso analisar de que maneira a infância é vista pela sociedade em questão. Podemos assim dizer, que estamos diante de várias infâncias e não apenas uma comum para todas as crianças.

Considero a Infância como uma fase específica e significativa do desenvolvimento humano, em que a criança é influenciada pelo período histórico social e cultural no qual convive. O período da infância é o alicerce da construção da identidade da criança que por meio das mediações do adulto e através dos estímulos, realiza as apropriações inerentes à sua fase de desenvolvimento. Nesse período, por meio de processos sucessivos de desenvolvimento, a criança começa a ter descobertas, dúvidas, experiências e se percebe como um ser ativo, pois,

Atualmente, a compreensão sobre a infância remete ao reconhecimento destes sujeitos como seres humanos plenos, que estão vivenciando uma fase específica do desenvolvimento biológico e, em função disso, apresentam necessidades e características próprias. Devem ser respeitados e compreendidos dentro destas especificidades e não em comparação aos adultos. (BELO HORIZONTE, 2014, p.73).

Sendo assim, não existe uma infância singular e comum para todos, mas diversas infâncias, isto é, diversas possibilidades de experiência de ser criança em nossa cultura e que, muitas vezes, convivem em contextos sociais muito próximos.

INTERAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA: ESTRATÉGIAS NA CONSTRUÇÃO DE UM VÍNCULO SAUDÁVEL E RESPEITOSO EM PROL DA CRIANÇA

A família está mudando, não existe mais um padrão de composição familiar. Podemos reconhecer a disposição pai, mãe e filhos como um modelo tradicional. Atualmente temos famílias monoparentais (compostas por apenas um dos genitores), famílias homoparentais (formadas por genitores do mesmo sexo), famílias com produções independentes (barriga de aluguel, embriões congelados ou reprodução artificial com doador de esperma anônimo). Enfim, não se fala mais em família, mas em “famílias” e em “novas configurações familiares”.

Reconhecemos que as novas configurações familiares têm sua origem num contexto sócio cultural, que recebeu influências econômicas, políticas, sociais e culturais ao longo dos anos. Assim, no âmbito escolar essas transformações também são vivenciadas e refletem claramente no processo de ensino aprendizagem da criança de maneira positiva ou negativa. O que irá definir essa potencialidade serão as estratégias que a escola irá propor para estabelecer uma parceria com a família, que de encontro irá se apropriar ou não das propostas apresentadas.

Dessa forma, temos na atualidade de um lado as novas configurações familiares, que de modo geral, ao levarem os filhos à escola, os pais esperam que as crianças sejam cuidadas e educadas, que se desenvolvam e adquiram conhecimento. Do outro lado, a escola, por sua vez, pode considerar que as famílias não estão cumprindo o seu papel como deveriam aos cuidados e aos ensinamentos de valores. Essas expectativas podem variar de acordo com a posição social da família, sua concepção de escola e sua expectativa quanto ao futuro dos próprios filhos. Esse desencontro de expectativas pode afastar, dificultar ou até mesmo inviabilizar o trabalho conjunto, tão necessário no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Para vencer essas dificuldades, o fundamental é não partir de uma imagem de família idealizada, hegemônica, mas valorizar e investir nas singularidades das novas configurações familiares e nas contribuições de todos na construção de uma educação de qualidade e igualitária. Neste contexto, a escola deve ser compreendida como espaço público e de todos, cujo objetivo é o desenvolvimento integral do aluno, garantido o êxito escolar.

Assim, família e escola têm um papel preponderante na formação integral do aluno. Cada instituição deve compreender seu papel diante da construção da identidade e personalidade dessa criança. Família e escola são instituições colaborativas, ou seja, ambas se complementam e são responsáveis pela educação dessa criança.

Não há dúvidas que esta parceria é essencial no processo de ensino de aprendizagem, mas como proceder? Quais os caminhos a escola devem traçar para atingir seu objetivo? Como trazer essa

família para o cotidiano escolar, e fazer com que essa presença auxilie positivamente no processo de ensino e aprendizagem?

Uma boa saída é estimular a participação das famílias com respeito ao trabalho desenvolvido pela instituição escolar, garantindo o acesso da mesma ao cotidiano da escola desde o levar e buscar sua criança até a sala de atividades diariamente, até ser convidada a participar da ambientação dos espaços da escola, de oficinas do seu interesse, da organização dos eventos, do espaço do colegiado e da avaliação do trabalho.

É necessário que as escolas organizem um ambiente receptivo para as famílias criando contextos que favoreçam a inserção dos pais no cotidiano escolar das crianças, propiciando o conhecimento dos responsáveis sobre a proposta pedagógica desenvolvida pela escola e favorecendo o trabalho pedagógico. Compartilhar com as famílias as produções infantis e as atividades diárias, de forma direta, simples, é sempre aconselhável. Murais e painéis de exposição dos trabalhos efetuados no dia a dia significam respeito e consideração com as famílias.

Outras ações que podem auxiliar a construção de vínculo entre família e escola podem ser iniciadas no ato da matrícula. O acolhimento inicial e apresentação da unidade educacional demonstram a abertura da escola para o diálogo. No início das aulas, sugere-se que se faça um período de adaptação com a presença dos pais, aproximando as famílias dos professores e mostrando uma transparência nas ações realizadas no cotidiano escolar. O momento da entrada e saídas das crianças deve apresentar estratégias cuidadosas e acolhedoras.

É necessário que a escola organize reuniões periódicas, seja em pequenos grupos para discutir o Projeto Político Pedagógico, ou acompanhar o desenvolvimento do processo aprendizagem das crianças. Incluir as famílias, sempre que possível, nos projetos de pesquisa desenvolvidos com as crianças. Além de estimular a participação das famílias na organização de eventos coletivos da escola.

Assim, discutir e compartilhar com as famílias, as finalidades da educação, possibilita o acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança, fortalecendo uma parceira essencial no êxito escolar do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrar em uma instituição escolar a criança começa também a fazer parte de outro grupo social diferente da sua família. Assim, obrigatoriamente se estabelece uma relação entre duas instituições: a família e a escola. Este intenso contato é sempre delicado e precisa ser cuidado com muita atenção. É bom lembrar que concepções sobre famílias precisam ser revistas, ampliando a ideia tradicional de pai, mãe e filhos como único modelo, pois atualmente nos deparamos com diversas configurações familiares. Paralelamente aos estudos e reflexões sobre a família contemporânea, existem algumas ações que auxiliam muito o desenvolvimento de uma relação de confiança entre a unidade educativa e os pais.

É preciso que a escola valorize a participação da família e crie formas possíveis de comunicação entre todos. Recursos muito simples de participação das famílias podem contribuir para a aproximação entre casa e escola. Muitas vezes as famílias não participam por falta de informação, por não saber o que é esperado delas ou até por falta de convite da escola.

Dessa forma, a relação com as famílias deve considerar a mesma como uma instituição social plural, que apresenta diferentes composições, dinâmica, na qual emergem sentimentos, necessidades e interesses nem sempre coesos. A escola deve valorizar o conhecimento e a cultura das famílias como parte integrante do processo educativo. É imprescindível, que os portões da escola estejam sempre abertos para receber as famílias. Manter canais abertos de comunicação entre as instituições, permitindo uma cooperação significativa e enriquecedora para ambos.

Assim, para que a criança tenha sucesso escolar é essencial que família e escola sejam parceiros, que complementem entre si o processo de ensino e aprendizagem da criança. É nítido que crianças que possuem pais participativos tende a ter uma facilidade de aprendizagem.

Portanto, a relação com as famílias é primordial para a construção de confiança mútua, construída cotidianamente, sempre considerando os conhecimentos que as famílias têm sobre educação de crianças pequenas, sobre a própria cultura. É preciso que as famílias entendam que a escola é um espaço público e, portanto, um lugar que precisa contar com o compromisso de todos para o seu pleno funcionamento.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BRANCHER, Vantoir Roberto; NASCIMENTO, Cláudia Terra do; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. Contexto & Educação. Editora Unijuí Ano 23 nº 79 Jan./Jun. 2008 p. 47-63.
- CORSARO, William. A., Sociologia da Infância. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. – Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELGADO, Ana Cristina Coll. Revista Educação - Edição Especial: Cultura e Sociologia da Infância. Editora Segmento. “A emergência da Sociologia da Infância em Portugal”, pág.20. 2013.
- DURKHEIM, Émile. Educação e sociedade apud PILETTI e PRAXEDES. Sociologia da educação – do positivismo aos estudos culturais, 2010, p. 28 SÃO PAULO.
- SARMENTO, Manuel Jacinto et al. Revista - Educação, Sociedade & Culturas, nº 25. “Políticas Públicas e participação infantil”. 2007, p.183-206.

_____. Imaginário e Culturas da Infância. In: Cadernos de Educação, nº 21 (julho - dezembro). Pelotas: FAE. 2003.

TEPERMAN, Daniela. As novas configurações familiares e a criação das crianças. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano X, nº 32, pág. 44-46. Jul/set 2012.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS BRINCADEIRAS COMO FORMA DE APRENDIZAGEM

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND PLAY AS A WAY OF LEARNING



SILVANA ROBERTA BERNARDES CAMPOS

Graduação: Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Carlos Queiroz, em 2001; Professora de Educação Infantil.

RESUMO

O ato de se divertir representa uma chance valiosa para o desenvolvimento dos mais jovens, visto que por meio das diversões, eles absorvem conhecimento e enfrentam novos desafios. Por sua vez, é papel do educador inspirar o saber e promover a interação por meio de práticas educacionais, onde todos participam, apreciam e colaboram no processo de ensino e aprendizagem. A brincadeira desempenha um papel fundamental na jornada de aprendizado de toda criança, especialmente no início da vida escolar. Contudo, a essência lúdica pode se manifestar em todas as idades, destacando que o ato de brincar é um elemento de aprendizado sólido que abre novas perspectivas para os pequenos, sendo crucial para a aquisição do conhecimento. O professor é responsável por conceber e organizar atividades que promovam situações de aprendizagem no ambiente escolar do dia a dia. É por meio da observação que o educador consegue identificar o que e como deve ser abordado. Compete ao professor variar as atividades de acordo com o tema em questão, sem se esquecer de incorporar diversão, prazer e cooperação no ato de brincar. Nesse contexto, o educador não ensina a brincar, mas sim possibilita um processo que ocorre de forma espontânea.

Palavras-chave: Aprendizagem; Brincar; Interação.

SUMMARY

The act of having fun represents a valuable opportunity for the development of young people, since through entertainment they absorb knowledge and face new challenges. In turn, it is the educator's role to inspire knowledge and promote interaction through educational practices, where everyone participates, enjoys and collaborates in the teaching and learning process. Play plays a fundamental role in every child's learning journey, especially at the beginning of school life. However, the essence of play can manifest itself at all ages, highlighting that the act of playing is a solid learning element that opens up new perspectives for the little ones, and is crucial for the acquisition of knowledge. The teacher is responsible for designing and organizing activities that promote learning situations in the everyday school environment. It is through observation that the teacher is able to identify what should be covered and how. It is up to the teacher to vary the activities according to the theme in question, without forgetting to incorporate fun, pleasure and cooperation into the act of playing. In this context, the educator does not teach how to play, but rather enables a process that occurs spontaneously.

Keywords: Learning; Play; Interaction.

INTRODUÇÃO

Ao integrar a brincadeira na rotina escolar, o professor deve ter consciência ao diversificar as atividades, avaliando a complexidade de cada uma e garantindo que estejam adequadas à faixa etária dos alunos.

É essencial ter esse cuidado para evitar que as atividades se tornem monótonas, o que poderia resultar na perda de interesse por parte das crianças. Os estudantes precisam de liberdade, mas ao mesmo tempo devem desenvolver maturidade, responsabilidade e engajamento. Esse crescimento é cultivado e alcançado em sala de aula durante a execução das atividades, no ato de brincar e sob a orientação do professor.

Quando adequadamente conduzido, o inteiro processo educativo, impulsionado pela atividade recreativa, adquire um frescor singular para a criança. A introdução de novas abordagens pedagógicas mediante o brincar assegura o aprendizado, sendo inalienável a responsabilidade do educador na preparação e arranjo, os quais constituem a base do desenvolvimento cognitivo infantil. Na sala de aula, as brincadeiras e a ludicidade surgem para enriquecer o conhecimento, fomentar momentos de interação, trabalho em equipe e, além disso, criar oportunidades para a inserção disciplinar, visando enriquecer saberes.

O contato direto com crianças pequenas requer do professor uma habilidade versátil. Ser versátil implica em lidar com conteúdos de variadas naturezas, que vão desde cuidados básicos essenciais até saberes específicos provenientes de diversas áreas do conhecimento. Essa natureza versátil

exige, por conseguinte, uma formação extensiva do profissional, que deve se tornar também um aprendiz, refletindo continuamente sobre sua prática, debatendo com colegas, dialogando com famílias e comunidade, e buscando as informações necessárias para seu ofício. São ferramentas cruciais para refletir sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL.1998, p.41)

Nesse contexto, ressalta-se a importância de o professor estar e ser para desempenhar sua função com maior flexibilidade, já que na educação infantil o profissional exerce diversas funções e precisa estar aberto à interdisciplinaridade. O ato de educar proporciona diversas situações, desde cuidados, brincadeiras, momentos lúdicos até aprendizagens direcionadas. Dessa maneira, tudo isso contribui para o desenvolvimento das habilidades da criança, ensinando-a a lidar com as relações sociais e culturais.

A emoção deve marcar a rotina do educador na fase inicial do ensino, a fim de promover o aprendizado, sendo vista como uma ferramenta vital que ajudará a enriquecer o desenvolvimento intelectual, o qual é fortalecido por essas relações, construídas através da consciência emocional. O professor deve encarar cada aluno de forma única, uma vez que muitos comportamentos manifestados estão ligados às circunstâncias ambientais e emocionais em que vivem. Por conseguinte, é crucial considerar a criança como um indivíduo pensante, dotado de conhecimento e, acima de tudo, reconhecer sua afetividade, percepções, expressões, imaginação e sentimentos singulares.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2006), é evidente que uma educação de excelência deve cultivar habilidades inter-relacionais, cognitivas, afetivas, éticas e estéticas, visando à formação integral do cidadão em todos os seus aspectos. O professor exerce a maior influência no processo educacional, devendo possuir conhecimento sobre o desenvolvimento emocional e comportamental da criança em todas as suas dimensões.

Este artigo bibliográfico investigativo tem como propósito compreender a relevância do ato de "brincar" no contexto da formação na educação infantil. Para tal fim, é imperativo que o educador assuma sua verdadeira função e priorize as condições que facilitam a aprendizagem, a ludicidade, as brincadeiras, os brinquedos e o aspecto afetivo, os quais constituem o caminho para o aprendizado na infância. Dessa forma, as instituições de educação infantil devem estar preparadas e focadas na qualidade do ensino para acolher as crianças de maneira adequada.

TEORIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Sarat (2009), destaca-se a fase inicial da vida e o ensino desde o período renascentista até a atualidade, de modo minucioso, entendendo a juventude como uma noção moldada ao longo do tempo, à medida que mudanças sociais emergiram em diferentes épocas, influenciando concepções, visões e métodos de lidar com os jovens.

Seguindo a mesma linha, Sarat e Gebara (2009) exploram a educação em obras de Roterdã e Norbert Elias, acompanhando as mudanças e comportamentos sociais resultantes da criação de um novo tipo de cidadão, mais civilizado para uma sociedade em evolução. A visão da infância na educação

defendida por Erasmo durante o Renascimento inspirou Norbert Elias, um teórico contemporâneo, que propôs uma teoria sobre os processos de civilização, visando compreender como o novo tipo de cidadão se tornou civilizado.

Conforme Herold (2009), a análise aprofundada da juventude e ensino na obra de Michel de Montaigne, um dos teóricos renascentistas mais proeminentes em períodos de transformações e incertezas, examina as verdades teológicas da época e a organização educacional vigente. Montaigne advogava pelo estudo sistemático de diversas disciplinas, bem como pela aplicação prática, concreta e útil dos conhecimentos adquiridos, permitindo aos alunos debaterem seus ideais.

Oliveira (2009) descreve a infância e a instrução durante a Reforma Protestante e as contribuições de Martinho Lutero, em um período marcado por grandes mudanças que culminaram na Reforma Protestante, testemunhando múltiplos movimentos religiosos e políticos. Isso resultou em diversas transformações econômicas, culturais, sociais e educacionais. Lutero questionou a educação católica e teológica, propondo alterações significativas, defendendo que as escolas fossem acessíveis a todos e que novas oportunidades fossem ampliadas.

Rocha (2009) analisa a infância e o ensino na escrita de Joan Amós Comenius, cujas concepções surgem em um período de intensa preocupação com a instrução e a juventude, baseando sua abordagem na reformulação completa da escola e de suas práticas educativas, alinhadas com os princípios da Reforma Protestante. Por meio de sua Didática Magna, ele promove a ideia de ensinar a todos tudo, defendendo a universalidade da educação, com métodos e técnicas que valorizam o aprendiz, estabelecendo um modelo educacional inovador para aquela época.

Santos (2009) descreve a fase inicial da vida na obra de Jean Jacques Rousseau, um filósofo da natureza, liberdade e igualdade, cujas ideias impactaram a sociedade de sua época. Em seus escritos, ele enfatiza a bondade inata do ser humano, criticando a artificialidade, injustiça e opressão da sociedade contemporânea. Suas reflexões sobre questões educacionais propõem um sistema educativo, moral e religioso controverso, essencial para a formação dos educadores atuais.

Conforme Guilhermeti (2009), a infância e o ensino na pedagogia de Immanuel Kant refletem o período de ascensão do Iluminismo, com fundamentos na ideia de que "a condição humana seria aprimorada somente através do conhecimento racional do mundo e do ser humano". Kant advogava pela educação baseada na racionalidade, fé e progresso da humanidade, defendendo que a pedagogia deveria seguir princípios iluministas, visando aperfeiçoar a natureza humana por meio do conhecimento e da razão, perpetuando-se por várias gerações.

Lara (2009) ao examinar a infância e a educação na escrita de Johann Heinrich Pestalozzi e suas correspondências sobre a educação infantil, destaca a abordagem do pensador em estabelecer uma base sólida para o ensino das crianças e de todos. Sua abordagem pedagógica foi pioneira na implementação de escolas populares com um viés social, enfatizando a importância da família como elemento fundamental para o desenvolvimento de instituições sociais voltadas às crianças, refletidas em suas obras e ações.

Arce (2009), ao abordar a epistemologia, discute a infância e educação na obra de Friedrich Froebel, conhecida como "a pedagogia dos jardins de infância". Em um contexto marcado por revoluções e guerras na Europa, Froebel, como educador, desenvolveu seus conhecimentos através da prática, sendo um dos pioneiros a se dedicar à educação infantil, sendo o criador dos jardins de infância. Suas ideias e pensamentos revolucionaram a educação infantil, moldando-a de maneira significativa.

Martins (2009) explora as contribuições para a infância e a educação presentes nas obras de Celestin Freinet, pedagogo e teórico, destacando a valorização da educação simples das crianças. Utilizando a pedagogia do senso comum e voltando-se para práticas do dia a dia, Freinet reexaminou os fundamentos pedagógicos, filosóficos e os princípios da pedagogia popular, introduzindo uma abordagem escolar inovadora. Freinet defendia que a vida é preparada vivendo-a, incentivando as crianças a experimentarem, sujar-se e interagir umas com as outras em busca de novas experiências e descobertas.

Ao longo da história da educação, diversos momentos se destacaram. Atualmente, a educação infantil atravessa uma fase significativa de conquistas e de afirmação de sua identidade própria, com os direitos da criança sendo garantidos no cenário atual. Embora a perfeição ainda não tenha sido alcançada devido a falhas governamentais, o comprometimento dos estudiosos e dos professores promete manter o sucesso da educação infantil. Os educadores estão se capacitando cada vez mais para liderar as instituições e assegurar o desenvolvimento integral da criança, o que é fundamental para o progresso contínuo desse importante setor educacional.

O BRINCAR AO LONGO DOS TEMPOS

A importância do ato de brincar na fase inicial da formação educacional decorre das atividades lúdicas e dos jogos, os quais proporcionam às crianças novas maneiras de contribuir para o processo de aprendizagem. A batalha pela valorização da educação infantil foi árdua e persistente.

É notável que, para Vygotsky, a instrução formal não é o único elemento que amplia os limites da chamada zona de desenvolvimento proximal. Ele reconhece o brinquedo como um agente crucial para impulsionar o desenvolvimento infantil. O brinquedo, para Vygotsky, é fundamental no crescimento e na evolução da criança. Ele o associa a uma variedade de atividades e ao ato de brincar em si. O brincar oferece a oportunidade de integrar informações com os conteúdos educacionais, permitindo que a criança expanda seus conhecimentos, habilidades motoras, cognitivas e linguísticas, além de promover interações sociais. (REGO. 1995, p.80)

O ato de brincar integra-se à vivência da criança e torna-se essencial para sua saúde física, emocional e intelectual. Quando envolvidas em suas brincadeiras, as crianças parecem transcender a realidade e mergulhar em um mundo de imaginação, onde tudo se torna possível.

A criança passa a criar cenários ilusórios e imaginários como forma de satisfazer desejos que não podem ser realizados. Nesse sentido, as brincadeiras contribuem para a exploração e a compreensão de pensamentos e situações reais, podendo ser um processo tanto individual quanto

coletivo. Esse processo tem impactos positivos e influencia diretamente a aprendizagem, resultando no desenvolvimento de habilidades fundamentais e na aquisição de novos conhecimentos.

Conforme Vygotsky (1989, p.127), "A criança percebe um objeto, porém age de forma distinta em relação ao que vê. Assim, atinge-se um estágio em que a criança começa a agir independentemente do que vê." Por meio da brincadeira, a criança transforma sua interação com o objeto, avançando para além do ponto em que precisava dele para realizar a atividade. Com o desenvolvimento e a aprendizagem, ela alcança autonomia, não dependendo mais do objeto como antes. É no ato de brincar que a criança progride além de seu estado inicial.

Ao assumir diferentes papéis durante a brincadeira, as crianças lidam com a realidade de maneira não literal, substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel que estão desempenhando, fazendo uso de objetos como substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

As crianças têm a habilidade de absorver novos conhecimentos por meio da brincadeira. O brincar proporciona às crianças a oportunidade de explorar o universo da imaginação, assumindo novos papéis conforme o contexto proposto.

Ao investigar a origem etimológica da palavra "brincar" na versão online do Dicionário Etimológico, que tem suas raízes no latim, observamos que a palavra deriva de "vinculum", que significa laço, algema, e tem sua origem no verbo "vincire", que denota prender, seduzir, encantar. "Vinculum" transformou-se em "brinco", dando origem ao verbo "brincar", que é sinônimo de divertir-se.

A palavra "brincar" está intrinsecamente ligada ao mundo infantil e à liberdade. As atividades lúdicas demonstram essa liberdade que é essencial para a criança. Brincar é uma necessidade fundamental para o ser humano e pode ser considerado uma das atividades mais importantes ao longo da vida de um indivíduo. Muitos adultos têm lembranças marcantes de brincadeiras de sua infância. Ao perguntar a pessoas sobre suas memórias infantis, a maioria delas certamente lembrará das brincadeiras.

O ato de brincar é uma forma de expressão natural da criança em seu dia a dia. Através do brincar, ocorre um processo de aprendizagem integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional, cognitivo, além de contribuir para a construção da autonomia, criatividade e outras habilidades. O brincar auxilia na formação da identidade, memória e imaginação, elementos cruciais para a aprendizagem das relações interpessoais e para a preparação da criança para o mundo, refletindo a liberdade inerente à criança.

Presente em todas as culturas e classes sociais, o brincar é uma atividade humana universal. Através das brincadeiras, a criança desenvolve suas potencialidades, habilidades, criatividade e capacidade de comunicação, integrando o pensamento às suas ações.

Atualmente, a visão da infância é enriquecida com contribuições psicológicas e pedagógicas que reconhecem a importância dos brinquedos e das brincadeiras no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento infantil (KISHIMOTO; 2001, p.21).

As brincadeiras são atividades exploratórias que auxiliam no desenvolvimento físico, mental, emocional e social das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida. Durante as brincadeiras, a criança exercita a fantasia e a imaginação, contribuindo para a formação da identidade e da autonomia, elementos essenciais para a aprendizagem e para as relações pessoais que serão fundamentais ao longo da vida adulta.

O BRINCAR NO BRASIL

A educação infantil passou por significativas mudanças, especialmente após a Revolução Industrial e o êxodo rural. Anteriormente, as crianças passavam mais tempo sob os cuidados e a educação das mães. Com o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, houve alterações na estrutura familiar, levando à terceirização da educação doméstica para cuidadores que priorizavam o cuidado físico, desvinculado de propósitos educativos.

A presença crescente das crianças em instituições levou a transformações e novas concepções sobre a infância, deixando marcas nos adultos pela evolução no tratamento infantil ao longo do tempo. Essas mudanças foram possíveis devido à evolução do pensamento dos estudiosos da época e às demandas da sociedade, que refletiram sobre as práticas educacionais, reconhecendo a importância da infância e da educação infantil.

No documento de 1932, reforçava-se a ideia de uma educação integral, a coeducação dos sexos e a criação de um sistema nacional de educação, com previsão de estabelecimento de creches e jardins de infância para atender às necessidades dos educandos na fase pré-escolar (MACHADO, 2009, p.110).

As políticas daquela época visavam regular e estabelecer novas escolas para atender à crescente demanda educacional da nação, especialmente no nível primário. Foi durante o governo de Vargas que o Ministério da Educação foi criado, juntamente com o sistema público nacional de ensino, com o propósito de fortalecer a educação do país e combater os altos índices de analfabetismo.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação foi um marco nesse período, buscando melhorar a educação primária e garantir o direito à alfabetização para todos os brasileiros, sendo uma referência de modernização em meio ao processo de industrialização no Brasil. Apesar do desenvolvimento em várias áreas, a educação enfrentou desafios e precariedades nesse contexto educacional.

A produção de conhecimento sobre a educação coletiva de crianças pequenas em creches e pré-escolas é um fenômeno relativamente recente no Brasil. Há pouco mais de três décadas que essas crianças começaram a ser gradualmente objeto e, mais recentemente, também sujeito de pesquisas em educação (MELLO, 2012, p.19).

Após esse período, as creches passaram a ser vistas sob uma nova ótica, focando nos aspectos teóricos do desenvolvimento infantil. Ainda que a educação infantil tenha permanecido, por um tempo,

associada ao amparo e à assistência, ao longo dos anos surgiram novos profissionais capacitados que atuavam em conjunto com os professores. Juntos, eles foram descobrindo e ampliando suas experiências, incorporando novas metodologias que passaram a integrar a rotina de ensino, criando uma perspectiva educacional por meio de lutas e movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Segundo Mello (2012), "Devido a esses novos conhecimentos sobre a criança pequena, as creches passaram da responsabilidade das Secretarias do Bem-Estar Social (ou Promoção Social) para as Secretarias da Educação".

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, no Art. 208, inciso IV, que garante a "educação infantil em creche e pré-escola às crianças até 5 anos de idade" (BRASIL, 1988), foi assegurado o direito das crianças à educação infantil. Essa lei veio para garantir e assegurar o direito à educação e ao cuidado especial oferecido pelas creches e pré-escolas na primeira infância. Apesar dos direitos conquistados, muitas regiões ainda enfrentam escassez de escolas para atender à demanda, e os recursos governamentais são limitados para a construção de novos estabelecimentos de ensino e a abertura de novas vagas para atender todas as crianças. Diante dessas dificuldades, muitas famílias recorrem a ações judiciais para garantir uma vaga na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da brincadeira, a criança tem a oportunidade de vivenciar diversas situações da vida familiar e social, como conflitos, divergências de pensamento, que influenciam suas emoções. A partir dessas experiências, por meio de diferentes tipos de brincadeiras, a criança pode aprender a lidar com seus medos, trabalhar suas angústias, conflitos internos e até mesmo a agressividade com mais facilidade. Aprender a lidar com tais situações é uma oportunidade para desenvolver o equilíbrio emocional e a personalidade.

A brincadeira é a linguagem natural da criança e, por isso, sua importância no ambiente escolar, especialmente na educação infantil, deve ser destacada. Brinquedos e brincadeiras podem ser utilizados como elementos pedagógicos, contribuindo não apenas para a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento comportamental. Esses aspectos podem ser trabalhados em sala de aula e durante os intervalos.

Atualmente, estamos na era dos brinquedos tecnológicos, com uma ampla variedade de jogos eletrônicos. No entanto, muitos desses jogos não são educativos e frequentemente são usados de forma individual, o que pode levar a problemas como sedentarismo e solidão nas crianças. Portanto, é fundamental resgatar e incentivar as brincadeiras tradicionais, para permitir que as crianças interajam mais entre si e se divirtam com atividades simples, mas ricas em consciência corporal, lateralidade, foco, impulsos e diversidade, promovendo a inclusão social de forma mais efetiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, MEC; COEDI, SEB. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** MEC/SEB, Brasília, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** MEC/SEF, 1998.
- HEROLD, Carlos Junior. Infância e educação na obra de Michel de Montaigne. In: SARAT, Magda (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil.** 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 39-48.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** Cortez editora, 2001. Cap. 1 p. 21.
- KISHIMOTO, Tizuko; FREYBERGER, Adriana. **Brinquedos e brincadeiras de creches: Manual de orientação pedagógica.** Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- LARA, Ângela Mara de Barros. Infância e educação na obra de Johann Heinrich Pestalozzi: “Cartas sobre educação infantil”. In: SARAT, Magda (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil.** 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 93-106.
- MELLO, Suely Amaral: Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, Marta (org.) **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil.** 2. Ed. Rev. Ampla. Maringá: Eduem, 2012. P. 19-36.
- OLIVEIRA, Lilian Sarat. Infância e educação na reforma protestante: as contribuições de Martinho Lutero. In: SARAT, Magda (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil.** 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 49- 58.
- PICELLI, Lucineyde Amaral; GOMES, Marina Fernandes; O brinquedo, o jogo e a brincadeira. In: CAMARGO, Janira Siqueira; ROSIN, Sheila Maria (org.) – **Psicologia da Educação e os Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento.** 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 59-66.
- SARAT, Magda; GEBARA, Ademir; Infância e educação nas obras de Erasmo de Roterdã e Nobert Elias In: SARAT, Magda (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil.** 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 25-38.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Loyola, 1989.

A ARTE COMO MEIO DE APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ART AS A MEANS OF LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



SÍLVIA MARIA CARVALHO NISHIMURA

Graduação em: Pedagogia pela UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso) (2013); Graduação em Artes Visuais: pela Faculdade de Educação Paulistana, (2021); Especialista em Educação e Instrumentalização Musical, pela Faculdades Integradas Campos Salles(2017); Especialização em Formação e Profissão Docente, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (2018); Especialização em Educação e Tecnologia, pela Faculdade de Educação Paulistana (2020); Professora de Educação Infantil e Fundamental I, na EMEI 9 de Julho.

RESUMO

Este artigo, foi elaborado para melhor compreendermos a importância das artes e suas linguagens na educação infantil. Desde cedo as crianças estão mergulhadas em um contexto sociais diversos, que lhes apresentam variadas manifestações culturais e expressivas que, em profusão, anunciam o mundo. Podemos considerar o ato de desenhar como a marca de uma trajetória, o desenho é uma brincadeira visual repleta de sentidos, é por meio do desenho que as crianças imprimiram a sua marca e delinear a sua individualidade; O desenho pode ser visto como marcas, registro, vestígios, mas não só isso, desenhar é uma forma de se aproximar das linguagens artística, ou seja, produzir arte implica em olhar para o mundo de maneira curiosa. As percepções do corpo proporcionam às crianças mais do que um conhecimento de si mesmo, conhecimento do mundo que a rodeia e com o qual deverá se comunicar. Daí a necessidade de desenvolver a linguagem corporal baseada no conhecimento do corpo e exploração do movimento para que as crianças descubram novos caminhos de expressão, de criação e de convivência, ampliando sua relação com o mundo e consigo mesma.

Palavras-chave: Aprendizagem; Arte; Brincar; Educação; Infantil.

ABSTRACT

This article was written in order to better understand the importance of the arts and their languages in early childhood education. From an early age, children are immersed in a diverse social context, which presents them with various cultural and expressive manifestations that, in profusion, announce the world. We can consider the act of drawing as the mark of a trajectory, drawing is a visual game full of meanings, it is through drawing that children have imprinted their mark and delineated their individuality; drawing can be seen as marks, registration, traces, but not only that, drawing is a way of approaching artistic languages, that is, producing art implies looking at the world in a curious way. The

perceptions of the body provide children with more than just knowledge of themselves, but also knowledge of the world that surrounds them and with which they must communicate. Hence the need to develop body language based on knowledge of the body and exploration of movement so that children can discover new ways of expressing themselves, creating and living together, broadening their relationship with the world and with themselves.

Keywords: Learning; Art; Play; Education; Early childhood.

INTRODUÇÃO

Quando trabalhamos com a educação infantil, o objetivo é a ampliação cultural. Oportunizar a exploração do uso de diversos instrumentos. Permitir que as crianças aprendessem por meio das linguagens artísticas; desde cedo elas experimentam, testam, retificam e ratificam suas capacidades vocais e a partir disso, criam e assume padrões e modelos de vocalização.

Democratização da educação infantil por meio da melhoria de momentos e espaços experimentando a arte, para todas as crianças. Momentos de discussão dando maior suporte para as futuras oportunidades no faz de conta por meio das distintas linguagens.

Na educação infantil o parceiro mais importante é o professor, que tem a responsabilidade de ensinar e ouvir a criança a cantar, ele sabe que ouvir é uma atitude dinâmica.

A responsabilidade do professor com essa faixa etária é atuar como mediador especial; como um recurso que eles dispõem para aprender e trabalhar a arte musical, por meio das artes musicais as crianças expressam os seus meios de faz-de-conta, a música tem suas habilidades, e serve para aprenderem outros conhecimentos.

As artes musicais na educação infantil têm um vasto repertório; de brincadeiras, cantigas de roda, trava língua, etc. é inesgotável de prazer para as crianças, e por isso deve ser focado na educação infantil. As músicas podem ser trabalhadas de diferentes modos, ensinarem o repertório que as crianças conheçam ou estimular trocas de repertório, com isso as crianças aprendem a expressar, fazer gestos e entonações diferentes.

O professor precisa conseguir realizar esta tarefa difícil, ou seja, desenvolver em suas crianças a liberdade de ação e pensamento.

[...] estimula a inteligência e contribui para a formação integral do indivíduo, sem ter o foco na formação artística em si, por essa razão pode-se considerar que a arte se coloca como um trabalho educativo importante para a dimensão humana. (QUADROS, 2011, p. 55).

PRÁTICAS TEATRAIS, MÚSICAS E MOVIMENTOS

Todos nós estamos mergulhados em contextos sociais diversos, que nos apresentam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, e variadas manifestações culturais e expressivas.

Sabemos que as crianças têm uma construção social e histórica, descobrem a vida que pulsa em diferentes ritmos a partir das linguagens com os quais aprendem a relacionar-se com os outros.

Todas as crianças têm personalidade única, nenhuma é igual a outra; ao prepararmos e planejarmos as atividades artísticas devemos observar o desenvolvimento das crianças; que apresentam um desafio sem igual aos adultos, que precisam ser flexíveis e pacientes.

Cada criança tem seu temperamento, e nós adultos que devemos preparar o tipo de atividade artística, que pode funcionar em determinado dia, portanto temos que ter flexibilidade.

Mas os artistas nos ensinam que é possível formular conhecimentos e saberes muito além das linguagens verbais ou escritas, um movimento criativo de um trabalho meramente funcional nem sempre é fácil, porque exige do professor conhecer a linguagem corporal e enxergar o que poderia ser a dança que já ocorre na rotina das crianças.

Uma expressão que está muito além da sua participação, não só uma apresentação de coreografia ensaiada. As possibilidades expressivas do corpo são especialmente trabalhadas por meio da dança.

Para que a dança constitua um meio de expressão para a criança, é importante que ela tenha a oportunidade de criar movimentos livremente, o professor deve estimular a criação de diferentes respostas, que estimulem a criação e sejam suficientes abertos, para possibilitar respostas múltiplas e criativas.

Nós podemos aprender com as crianças e valorizar uma relação mais humana e criativa, usando o próprio corpo, para viver experiências de “ser”, “imaginar”, “criar” é preciso priorizar as crianças. É no faz de conta que as crianças desempenham papéis, ou seja, torna presente um ser ausente; no teatro no teatro as crianças têm capacidade de compartilhar o conteúdo mais importante com a plateia.

As crianças quando brinca de faz de conta e assume o papel da mãe ela já está visando na linguagem teatral, não esquecendo que o trabalho com o teatro não se refere apenas a atuação, mas também está relacionada à aprendizagem em ser plateia.

As atividades teatrais devem ser um evento constante dentro da rotina escolar; a partir do seu desejo de interagir com o mundo, as crianças observam o que os outros grupos etários realizam e constroem suas próprias possibilidades.

Ao brincar, as crianças experimentam uma ação que está um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando suas possibilidades imediatas; Vygotsky 2003, nos remete que quanto mais as crianças veem, ouve e experimenta, quanto mais aprende e assimila, quanto mais dispõe de elementos reais, mais ampla será sua atividade criadora.

Para que as crianças possam viver experiências de “ser”, “imaginar”, “criar”, é preciso que todos priorizem isto. Um trabalho assim só pode se desenvolver se o professor for alguém profundamente interessado em compreender como as crianças pensam o que elas dizem o que fazem como brincam e os temas em surgem em seu repertório lúdico.

No faz de conta as crianças desempenham papéis, ou seja, torna presente um ser ausente, e essa capacidade articula à outra, a compartilhar o resultado de uma plateia, é um conteúdo importante de um trabalho com Teatro na escola. A criança quando brinca assumindo o papel de sua mãe, ela está trabalhando a linguagem teatral.

[...] quando falo de conhecer arte, falo de um conhecimento que nas Artes Visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinhas corresponde à epistemologia da arte. (BARBOSA, 2012, p. 33).

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DE BRINCAR COM MÚSICA

Todo o espaço físico é um território cultural: a ser ocupado, construído, bagunçado, organizado, marcado por experiências, sentimentos e ações das pessoas, podem também ser deixados de lado.

Os espaços na Educação Infantil são variados e diferentes, por isso, eles devem refletir os princípios educativos em que se baseiam e a prática dos profissionais de Educação Infantil que nelas agem.

As crianças precisam de espaços para movimentar-se, correr, esconder, olhar-se, construir, pintar, dançar, gritar ou ficarem quieta, as escolas infantis por meio da ação planejada de seus profissionais, precisam organizar seus espaços de forma que propicie às crianças um ambiente cultural em que elas se adaptam e sintam-se bem.

Os adultos podem criar um ambiente cultural de maneira a propiciar à máxima a escolha de atividades das crianças, dentro de um padrão de segurança, de estímulo a autonomia e a cooperação.

A organização dos espaços das escolas infantis é importante porque:

- Afeta tudo a que a criança faz
- Interfere na percepção que as crianças têm da realidade
- Modifica suas atividades e a maneira como utilizam os materiais
- Influencia na capacidade de escolha
- Transforma as interações com as outras crianças, com as profissionais com seus pais.

A forma que os adultos organizam os espaços da escola é fundamental, desde que haja lugar para todos; O tamanho do equipamento é importante, mas é o uso que os adultos e as crianças fazem dele que produz a qualidade do trabalho.

Um espaço pensado e previamente preparado para um determinado grupo auxilia a atividade autônoma e cooperativa das crianças.

Um espaço planejado e bem-organizado é mais prazeroso. A roda de conversa é um recurso bastante utilizado pelas educadoras, elas comunicam às crianças sobre a rotina do dia, assuntos que serão trabalhados.

Por que será que algumas vezes nos tentamos iniciar uma brincadeira com as crianças e elas não interessam, por isso que é bastante importante uma boa conversa antes de iniciar as brincadeiras.

Hoje as organizações de brincadeiras ganharam novos sentidos, pensar no tempo, no espaço, nas interações, nos materiais e no envolvimento das crianças é um desafio que atribui à ação de ensinar no caráter reflexivo, o que antes tinha pouca consciência.

COMO UTILIZAR OS ESPAÇOS INTERNOS

O arranjo das salas reflete a rotina de cada grupo, em cada faixa etária, cada turma vai construindo seus espaços e territórios em função do ritmo de cada criança, da história do grupo e das intervenções do profissional.

A utilização de salas específicas podem ser enriquecidas com a existência de áreas abertas, salas ambientes, bibliotecas e brinquedotecas; Estas podem ser utilizadas por crianças de idades diferentes e pelos profissionais envolvidos e disponíveis para interagir com elas.

É preciso garantir espaços diferenciados para repouso, alimentação, brincadeiras de faz de conta, atividades físicas e expressivas, leituras, escrita, jogos de mesa e jogos de construção, caso o tamanho das salas seja pequeno, é necessário ter criatividade para adequá-los às necessidades das crianças.

Uma mesma sala pode servir para tudo desde dormitório, a leitura de um livro, o importante é estar disponível para arranjar constantemente os espaços em função das atividades planejadas; São condições mínimas de organização do espaço, que devem ser respeitadas para o conteúdo, serem modificadas pelas crianças e profissionais.

Todo o espaço físico é um território cultural a serem ocupados pelas crianças, eles devem refletir os princípios educativos, as crianças precisam de espaço para fazer suas “artes,” correr, pular, esconder, saltar, experimentar etc. Elas precisam ficar sozinhas ou com os amigos para desenhar, construir, pintar, dançar, gritar ou ficar quieta.

Os adultos podem criar um ambiente cultural de maneira a propiciar ao máximo a escolha das atividades das crianças, dentro de um padrão de segurança, de estímulo, autonomia e a cooperação.

A organização dos espaços na escola para as crianças fazerem suas atividades culturais é importante por que: Afeta tudo o que a criança faz Interfere na percepção que a criança tem da realidade codifica suas atividades e a maneira como utiliza os materiais Influencia sua capacidade de escolha.

Elas interagem com as outras crianças, com os profissionais e com os seus familiares.

EXPLORAÇÃO DOS SONS COM OS BRINQUEDOS

As crianças começam a exploração do meio a partir do adulto, que precisa organizar espaços seguros para que elas possam conhecer a si mesmas e ao ambiente em que estão o berço para os bebês e as crianças é um referencial e seguro, por isso, é importante que eles tenham objetos ou brinquedos trazidos de casa ou escolhido na escola, com valor afetivo para a criança.

Esses objetos podem funcionar com estímulo para as atividades artísticas das crianças menores, e lhe servem como referência, é importante, sempre que possível, criar condições para que aconteçam muitas interações entre as crianças.

A disposição dos berços na sala pode facilitar e garantir que as crianças se olhem se escutem, se descubram e se imitem, na medida em que as crianças crescem e sua movimentação permite que tenham maior autonomia, quando começam a se arrastar e a engatinhar, o berço pode ser substituído por colchonetes e colchões espalhados pelo chão na hora do repouso.

Dessa forma, sobrarão mais espaço para que as crianças descubram o mundo que se amplia pouco a pouco; o chão ganha um valor inestimável!!

A oferta de materiais e espaços diversos permite que as crianças experimentem a si e ao meio de formas variadas, elas vão interiorizando sentimentos diferentes-curiosidade, alegria, medo, coragem sozinhas, com adultos e com os seus colegas.

Aprendem a comunicar o que sentem e a escolher nas mais diversas formas de expressão: choro, riso, repetição de gestos, falar, colocar barras horizontais fixadas nas paredes, na altura de um bebê em pé, ajuda e estimula as crianças que começam a andar.

Fixar um espelho numa das paredes da sala, de forma que as crianças possam se ver de corpo inteiro é um instrumento básico para que elas descubram, reconheçam e construam a sua imagem; olhar, fazer caretas, maquiar-se em frente ao espelho poderá ser uma experiência inesquecível.

Não podem faltar bonecos para todos os grupos, em especial para as crianças de dois e três anos, pode-se organizar um cantinho com vários deles; carrinhos, fantasias, maquiagem, roupas velhas e panelinhas enriquecem a brincadeira de faz de conta ganha enorme importância nessa faixa etária.

Arrumar e guardar os brinquedos facilitam os trabalhos dos adultos e ajuda independente e a autonomia das crianças, a sala deve ser arrumada diariamente, respeitando o planejamento e as preferências das crianças.

Quanto mais nova a criança, mais individual e egocêntrica é a sua brincadeira.

o egocentrismo infantil é problema que interessa não só a psicólogos, mas também a pedagogos a quem Piaget dedica especialmente a pesquisa, não sem uma espécie de desafio, desejoso de ver confirmadas, na prática, as conclusões a que ele e sua equipe de trabalho haviam chegado. (Piaget, 1923c, "Avant-Propos", p.319).

A MUSICALIDADE NO BRINCAR

A aventura de brincar; os brinquedos são instrumentos para ajudar, as crianças a desenvolver a criatividade brincar é aprender, é também descobrir o mundo, os limites do corpo, afinar a afetividade e, por que não, encarar as frustrações.

Que criança gosta de perder um jogo ou ver o seu castelo de areia feito com tanto cuidado desmoronar água abaixo? É justamente por causa da importância dessa brincadeira para as crianças que um elemento especial precisa merecer atenção do professor: o brinquedo.

À primeira vista, a procura do brinquedo certo para cada fase da criança pode parecer exagero de pais demasiadamente preocupados; afinal, eles sempre brincaram, muitas vezes inventando os seus próprios instrumentos.

Por que haveria de ser diferente agora?

Por uma razão simples. O conhecimento sobre o comportamento e as necessidades das crianças ao longo dos últimos anos pela pediatria, psicologia e pedagogia permitem, hoje, identificar com a maior precisão os objetos com os quais as crianças mais se divertirão e aprenderá de acordo com a faixa etária que tiver, e porque não aproveitar essas informações para tornar a brincadeira ainda mais proveitosa.

Sabemos também que as crianças de faixa etária menores têm preferência em brincar com sua mãe, é com ela que eles mais se divertem, e é por meio dela, especialmente, que as crianças percebem o mundo.

As crianças vão crescendo e devem receber brinquedos que eles possam pegar na mão e levar à boca; é nessa época do desenvolvimento que ela descobre a mão e a boca, e é por meio da boca que as crianças percebem o mundo.

A partir do nono ou décimo mês, as crianças têm outras necessidades, nessa fase, ele provavelmente engatinhará, percebendo que pode movimentar sozinho e chegar aonde deseja.

É a hora de entregar a ele brinquedos que também se movimentam, como o João-bobo, cubos de tecidos, carrinhos com base sólida, para serem empurrados e puxados.

A partir dos 2 anos e meio as crianças começam a se desenvolver com mais intensidade, isso é as brincadeiras simbólicas; É a fantasia em seu estado puro, as crianças se sentem atraídas pelos contos de fadas. É a hora do faz-de-conta, de brincar de casinha, de escritório, de boneca, de encenar as falas da Bela Adormecida, Cinderela etc.

Na escolha de qualquer brinquedo, é importante saber que a peça só terá valor se servir como um objeto estimulador; caso contrário, a própria criança se desinteressará rapidamente dele." O brinquedo tem valor quando a criança consegue transformar e criar em cima dele.

No desenvolvimento a imitação e a aprendizagem desempenham um papel de primeira importância. Põe em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. No conceito de zona de desenvolvimento proximal, isto é, a criança imita e convive com situações que ainda não compreende, nem domina inteiramente, mas que provoca ou propicia seu desenvolvimento.

Assim a criança fará sozinho o amanhã, aquilo que hoje depende dos outros. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; devem ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação. (Vygotsky, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que Arte na escola e suas Linguagens é muito importante na Educação Infantil, é por meio das artes que as crianças reconhecem a diversidade de padrões de uso das cores nas diferentes culturas e contextos de produção e usar esse conhecimento como fonte de informação e de inspiração para fazer suas próprias criações, seja no desenho, na pintura etc.

. Na linguagem musical as crianças exploram diferentes maneiras de produzir sons com o próprio corpo, ampliam seu repertório de músicas e canções, apreciam músicas de diferentes gêneros e manifestam preferência por algumas músicas. Na linguagem teatral as crianças ampliam a sua forma de criar histórias e enredo para dramatizar, utilizam bonecos como personagens, eles caracterizam-se como personagem de uma história, são envolvidas em situações em que se comportem como “atores” ou como “espectadores”. Na linguagem visual as crianças expressam suas ideias e sensações sobre tais imagens por meio de sua fala, do corpo ou de outras experimentações artísticas nas mais variadas linguagens, elas constroem um repertório de imagens de referência e aprender a reconhecê-las na ilustração de livros ou em cartazes fixados na parede. Na linguagem do desenho ela aprende a marcar vários suportes com suas garatujas, utilizam diferentes ferramentas, suportes e materiais e diferentes posições espaciais e corporais para desenhar, reconhecem seus desenhos dentre outros, usam várias possibilidades de organizar e de classificar seus próprios desenhos.

Reflexão sobre as linguagens infantis, tantas vezes o adulto deixa as crianças desperdiçarem a sua infância, omitindo delas suas manifestações expressivas, ela tem o direito de conhecer expressões artísticas de todo o mundo, estabelecer relações com a arte e cultura, e frequentarem ambientes culturais e artísticos.

REFERÊNCIA

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

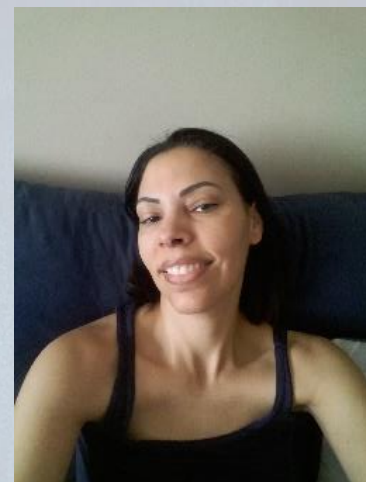
BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Anais do 1º Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 25 de jan. de 2024.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. Brasília, 1993.
- DUARTE, J. F. J. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba. Criar Editora. 2001.
- FARIA, A. L. G.; MELO, S. A. **Territórios da Infância: linguagens tempos e relações para a pedagogia para crianças pequenas**. Rio de Janeiro. Editora: Junqueira & Marin Editores, 2009.
- GERHEIN, F. **Linguagens inventadas: palavra imagem objeto, formas de contágio**. Rio de Janeiro. Editora: Zahar, 2008.
- GOULART, C. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Revista Brasileira de Educação. V. 11 n. 33 set./dez.2006.
- HOLMN, A. M. **Fazer e pensar arte**. Editora: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.
- JOORY, P.; FALCÃO, T. **A história de um desenho**. Editor Aeroplano. Rio de Janeiro, 2004.
- MARTINS, M. C. PICOSQUE, G., QUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte- A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo, Editora: FTD, 1998.
- MOREIRA, A. A. A. **O Espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1987.
- PILLAR, A. D (org). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora: Mediação, 1999.
- KRAMER, S. (consultora). 2009^a. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica-Diretrizes Nacionais Específicas para a Educação Infantil**.
- PIAGET. **Le langage et la pensée chez l'enfant**. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923. 319 p.
- PINTO, M.& SARMENTO, J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga. CESC/Universidade do Minho, 1997.
- QUADROS, I. P. **Palavras científicas sonhantes em território úmido feito a mão: a arte popular da canoa pantaneira**. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.
- SÃO PAULO. **Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil**. Percursos de aprendizagens: práticas teatrais, A escuta ativa e a exploração musical, Narrativa Infantis no jogo de faz- de- conta, Jogar e Brincar, O corpo e o movimento criativo. Secretaria Municipal de Educação- São Paulo: SME/ DOT, 2011.

MAPEAMENTO DO DEBATE NO PRIMEIRO ANO DE VIGÊNCIA DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

MAPPING THE DEBATE IN THE FIRST YEAR OF CONTINUED PROGRESSION IN THE MUNICIPALITY OF SÃO PAULO



SILVIA MARIA VENANCIO DA SILVA

Graduação em Letras pela Universidade de São Paulo USP (2004); Especialização em espanhol em Língua Estrangeira: metodologia de ensino de espanhol pela Universidade de Brasília UNB (2010); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Paulo Prado, Professor de Educação Básica – Língua Portuguesa – na EE Elizabeth Silva de Araújo.

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender a Educação e Desigualdade Social, para isto, procurou verificar quais foram os efeitos da passagem ou da exclusão do sistema de ensino brasileiro sobre a permanência e/ou superação das desigualdades sociais no Ensino Fundamental e trazendo o mapeamento do debate no primeiro ano de vigência da Progressão Continuada no Município de São Paulo e análise dos resultados obtidos nos primeiros quatro anos.

Palavras-chave: Educação; Progressão; Município de São Paulo.

ABSTRACT

This paper sought to understand Education and Social Inequality. To this end, it sought to verify the effects of the passage or exclusion from the Brazilian education system on the permanence and/or overcoming of social inequalities in Primary Education, mapping the debate in the first year of Continuous Progression in the Municipality of São Paulo and analyzing the results obtained in the first four years.

Keywords: Education; Progression; Municipality of São Paulo.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão tem como objetivo mapear o debate que possivelmente houve no primeiro ano de vigência da Progressão Continuada no município de São Paulo. A ideia central desse trabalho não é diagnosticar um vencedor ou dar soluções aos problemas encontrados, é contrapor as diferentes visões que se envolveram na disputa por uma escola melhor.

A cidade de São Paulo se viu mergulhada em um caos pedagógico, escolas totalmente destruídas, professores com salários defasados, alunos sem motivação para prosseguir estudando. Esse era o quadro desesperador que a prefeita Luiza Erundina e o secretário da educação o professor Paulo Freire encontraram quando assumiram o governo da cidade em 1989.

O Regimento Comum das escolas do município de São Paulo foi criado com o intuito de transformar as escolas em lugares mais democráticos e menos desiguais, a organização do ensino em um sistema de ciclos foi à tentativa de diminuir a repetência e aumentar as oportunidades daqueles que precisavam de um tempo maior para aprender, mas que eram desestimulados a prosseguir os estudos quando se encontravam em uma situação de reprovado ao final do ano letivo.

Portanto, a organização das escolas paulistanas em um sistema de ciclos, pode ter os prós e os contras, e é nessa disputa do que é “melhor para educação da cidade” que a pesquisa foca seus objetivos de mapear esse debate.

MOMENTO HISTÓRICO

O período da organização em ciclos na cidade de São Paulo ocorreu, basicamente, em dois momentos da conjuntura nacional. Em primeiro lugar, o Brasil voltava a ser um país democrático (após 20 anos de ditadura militar), constituindo a nova Constituição da República, em 1988, a classe trabalhadora se fortalecia e se organizava, fortalecendo o Partido dos Trabalhadores (PT). Em segundo lugar é a implementação da política neoliberal, fato ocorrido pelo apogeu da globalização no mundo, que aconteceu com várias privatizações para diminuir gastos públicos e objetivava somente o lucro, deixando de investir significativamente nas áreas sociais, continuando a ser um país injusto, onde cerca de trinta e quatro por cento de seus habitantes estavam abaixo da linha da pobreza.

Um período conturbado do nosso país reflete consequentemente na Educação. À medida que dificuldades sociais como pobreza e desemprego afetam as famílias e suas condições de vida, dificultando o acompanhamento escolar de pais aos seus filhos, prejudicando o aprendizado. Somado a este fator, a Lei Orgânica do Município de São Paulo, determina o investimento de 34% das verbas em educação, porcentagem maior que a estabelecida na Constituição, o qual não ocorreu

na década de 90, os prefeitos usavam diversas estratégias para desviar este investimento do ensino, direcionando-o para programas como; de informatização, leve-leite, uniforme para todas as crianças e transporte escolar. Com os cortes realizados pela máquina pública, comprometeu a qualidade de ensino, que por ser em ciclos necessitaria de organização diferenciada como: classes menores, recuperação paralela, atendimento em pequenos grupos de alunos com dificuldades. Obviamente a conjuntura nacional refletiu na consolidação de uma política pública de qualidade.

Dois aspectos importantes no contexto das políticas educacionais nacionais foram: a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), uma ajuda da União para os Estados e Municípios completarem um valor mínimo para cada aluno do Ensino Fundamental; e as avaliações externas, com início mais efetivo e anual no final da década de 90, como forma de análise da organização do ensino em ciclos, seria uma forma de avaliar a qualidade da educação, “tendo um caráter unificado e externo, não conseguem medir a realidade rica observada” (JACOMINI, 2002: p.119).

A maior cidade da América Latina, São Paulo possui contrastes entre riqueza e miséria. Os investimentos nas políticas públicas de educação deixam a desejar, visto que, a maior cidade deveria ter a melhor qualidade de ensino.

O governo que antecedeu o de Luiza Erundina foi do prefeito Jânio Quadros (1985). Sua preocupação administrativa para a Educação era estabelecer a “ordem” e não deixar o movimento anticomunista se ampliar, Jacomini pontua que a administração pretendida por Jânio “foi na contramão do processo de democratização que o país estava vivendo” (JACOMINI, 2010: p.126). Assim, a figura do diretor foi centralizada, retornaram as práticas de Educação Moral e Cívica, e o hasteamento diário da Bandeira Nacional e a execução do Hino Nacional Brasileiro uma vez por semana. A administração janista foi marcada pelo autoritarismo que acabou na demissão de 3.000 professores em greve em 1987.

Só com a Constituição de 1988, que reconhecia o direito a greve e a eleição para prefeitura da cidade de São Paulo, e vitória de Luiza Erundina de Souza do Partido dos Trabalhadores (1989), que os professores punidos na administração janista puderam voltar para seus cargos. Juntamente com Erundina, assume a pasta da secretaria da educação o educador Paulo Freire, que por sua vez, propunha realizar uma nova proposta educacional, com uma escola pública democrática, popular, autônoma, criativa, competente, séria e alegre.

O primeiro documento da Secretaria de Educação é publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo e intitulado “Aos que fazem a Educação Conosco em São Paulo” e demonstrava orientações da nova administração;

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura. (...) A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não formal. A escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar

outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. (Diário Oficial do Município de São Paulo, 1/02/1989).

Este documento além de fazer um diagnóstico da Rede Municipal de Ensino, apresentava os princípios que nortearia sua administração, então, foram estabelecidas quatro grandes prioridades para esta gestão:

- 1- A Democratização da Gestão – foram criadas algumas instâncias para que as escolas tivessem autonomia para decidir dentro da escola e com sua comunidade (CONAE, DOT, NAEs, CRECE);
- 2- A Democratização do Acesso – se processava por duas questões: aumento do número de escolas e uma educação que resultasse no menor índice de retenção e evasão.

No período de 1989 a 1992, ocorreu um crescimento de matrículas do Ensino Fundamental em torno de 13% (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Evolução da Rede Municipal de Ensino – 1980-1992. 1992:61). Devemos levar em consideração o decreto de nº 31086 de 2 de janeiro de 1992, que dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais, definindo o sistema de ciclos na educação básica no município. A tabela abaixo apresenta os dados sobre promoção e retenção no período de 1989 a 1992.

Nota-se que há um aumento contínuo na promoção e uma diminuição na retenção:

Dados sobre Promoção e Retenção no período de 1989-1992

Ano	Promovido	Retido
1989	323.825	83.706
1990	345.480	79.411
1991	385.984	54.129
1992	400.268	17.239

Fonte: SME – ATP/ Centro de Informática.

Através desses dados, inicialmente, permitem observar duas constatações em relação à democratização do acesso: o aumento de matrículas e a diminuição dos índices de evasão e retenção, esse último dado fazendo uma comparação entre os anos de 1991 e 1992, sendo o grande responsável por esse significativo resultado em termos de promoção a organização do ensino em ciclos.

3- Nova Qualidade do Ensino – o objetivo da Secretaria Municipal de Educação era sugerir a construção coletiva da proposta pedagógica. Todos deveriam participar junto a Secretaria com

alguns princípios: o respeito à identidade cultural do aluno, o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola, o resgate da identidade do educador, a interação comunidade-escola como espaço de valorização e recriação da cultura popular, etc.; ou seja, a comunidade escolar com a formulação de suas propostas pedagógicas. Com isto, a Secretaria queria garantir o incentivo à autonomia da escola; participação da unidade teórico-prática. (CEPP, 1990: p. 12).

A estratégia da Secretaria Municipal foi envolver docentes, alunos e a comunidade para elaborarem seus próprios projetos, mas também forneceu o Projeto da Interdisciplinaridade. Assim, a Secretaria procurava publicar e distribuir para a Rede os Relatos de Práticas das diferentes disciplinas, onde mostravam as experiências que os professores e as escolas estavam desenvolvendo.

4- Educação de Jovens e Adultos – Preocupada com alto número de analfabetos e semianalfabetos, a Secretaria desenvolveu dois projetos: o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) e a EDA (Divisão de Educação de Adultos – Supletivo).

Para elaborar o Regimento Comum foi constituída uma comissão formada por um representante de cada NAE, um representante de CONAE, um representante do Gabinete da Secretaria Municipal e um representante do Fórum de Democratização (que depois passou a funcionar com dois membros de cada NAE, dois de DOT/CONAE e dois da Assessoria Técnica de Planejamento). Entretanto, durante estas discussões Paulo Freire voltou ao trabalho na universidade, e assumiu em seu lugar Mário Sérgio Cortella.

O SINPEEM – Sindicato dos Profissionais da Educação do Ensino Municipal – estava mais preocupado com a elaboração do Estatuto do Magistério Municipal, uma conquista que ocorreu no mesmo ano do Regimento Comum. O Estatuto do Magistério legitimou uma luta que os professores e o Sindicato viam travando com a secretaria, nesse documento ficaram estipulados diversos direitos para os professores como: plano de carreira do magistério; jornada especial integral (antiga jornada de trabalho integral); investimentos em concursos; concurso de acesso; evolução funcional; organização do quadro do ensino; gestão democrática com conselho deliberativo; criação do cargo de professor adjunto; direito de afastamento sindical para participação da categoria em congressos, reuniões de representantes, entre outros eventos.

Com o Estatuto os professores passaram a cumprir 25 horas em sala de aula e 15 na elaboração de aulas, formação contínua e um momento para as discussões e debates sobre os caminhos a serem percorridos no dia a dia da escola. Não podemos deixar de dizer que o SINPEEM também questionou acerca da democracia e da legitimidade do processo de elaboração, pois a comissão era composta apenas por representantes da Secretaria. Mas as divergências não eram somente externas, mas também internas, sendo que os próprios membros da Secretaria discordavam sobre o caráter de institucionalização de uma proposta político-pedagógica.

Este processo de discussão se deu em etapas: a primeira foi a apresentação e debate com os segmentos da escola; a segunda foi o esclarecimento das dúvidas, apresentação de sugestões pelas escolas e deliberação, para isso foram constituídas plenárias regionais. Assim, foram eleitos dez

representantes para apresentar e defender as propostas das regiões num fórum municipal. Nele ficou decidido o texto definitivo, que não era muito diferente da proposta inicial do governo.

Ficou organizado o Ensino-Aprendizagem em Ciclos que se justificava numa concepção de educação democrática, com o objetivo de um processo de ensino e de aprendizagem que dava conta de assegurar sua continuidade, e ao mesmo tempo, que respeitasse o ritmo de aprendizagem e as experiências de vida de cada aluno. Esta proposta queria trabalhar com as especificidades de cada aluno, e também a integração dos professores para uma organização da continuidade da aprendizagem. O Regimento Comum organizava da seguinte maneira: Ciclo Inicial, Ciclo Intermediário, Ciclo Final, Suplência I e Suplência II, sendo que o Ensino Médio manteve sua organização em séries.

Nova forma de organização exigia também uma nova forma de avaliação já que agora se objetivava o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem e não mais o enfoque dos resultados e metas. “Uma escola na qual os vencedores selecionados por seu mérito obteriam todas as vantagens possíveis (remuneração, prestígio, garantias de carreiras, poder) e os vencidos seriam abandonados à pobreza e à precariedade, sem dúvidas não seria uma escola justa” (DUBET, 2008: p. 95). Dubet em seu livro “o que é uma escola justa? A escola das oportunidades” tem como tema central a desigualdade dentro do ensino escolar francês, mas que podemos tomar como referência, principalmente, por se tratar de um processo muito parecido com que o município de São Paulo tinha vivido até a administração anterior, onde a democratização do ensino não significou melhora na qualidade do ensino oferecido, pelo contrário, na gestão de Jânio Quadros o descaso com a educação criou um mal inestimável a milhares de crianças que eram obrigadas a conviver em escolas fisicamente desestruturadas, pedagogicamente desestimuladas e moralmente abaladas. A cultura antidemocrática e autoritária de Jânio Quadros, parecia impregnar a alma das escolas municipais, transformando-as em lugares desiguais e arbitrários. De encontro a esse argumento podemos considerar Bourdieu:

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. [...] Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. [...] Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como “primárias” (com o duplo sentido primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como “escolares”, as ações pedagógicas voltadas para tais fins. (BOURDIEU, 1998: p.53)

Para o governo do PT que sucede o de Jânio e que tinha Paulo Freire à frente da secretaria da educação, não poderia deixar uma escola injusta e desigual continuar. Então, a avaliação agora

seria de característica investigativa e diagnóstica, e não simplesmente classificatória. A mudança seria também de notas para conceitos (P = plenamente satisfatório; S = satisfatório; NS = não satisfatório).

Divergências, dúvidas e inseguranças surgiram daqueles que elaboraram a nova proposta de organização de ensino, na Rede Municipal de São Paulo. Jacomini destaca que entre estes argumentos estava a ideia de que a rede não estava preparada para tal novidade e com isto, poderia ter uma forte resistência por parte dos professores.

Para validar e esclarecer possíveis dúvidas da comunidade escolar, a Secretaria utilizou por meios dos cadernos “Regimento em Ação” que tinha o objetivo de estabelecer um diálogo permanente com os pais e professores, e consequentemente, mostrar a importância desta nova forma de organização do ensino.

O professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo José Mario Pires Azanha foi relator de um parecer do Conselho Estadual de Educação, em 18 de dezembro de 1991, que fazia considerações sobre o Regimento Comum das escolas municipais de São Paulo. O documento traz como primeira consideração a ilegitimidade do documento, por ir contrário ao que estava estipulado na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 5692/71, art.2), dispõe que cada estabelecimento fixará em regimento próprio a sua organização didática e administrativa. O que transformou o Regimento Comum algo “legal” foi a fundamentação na Deliberação CEE nº 33/72, que, no seu art. 8º permitia o regimento comum das escolas, algo que Azanha considerava ilegal. A crítica feita no parecer, observou a contradição que a secretaria da educação estava criando, no discurso sobre a exposição dos motivos havia a defesa da democracia e autonomia da escola, na prática houve a proposta e implementação do regimento comum a todas as escolas.

O discurso da autonomia da escola colide frontalmente com a instituição do regimento comum. Não porque a autonomia escolar tenha no regimento próprio a “sua única expressão legítima”, mas porque o regimento comum exonera a escola de refletir sobre a sua própria organização. E, assim exonerada dessa obrigação fundamental, a própria escola, pela força da inércia, se autolibera de buscar, nos vazios do regimento comum, as oportunidades de iniciativas e inovações que lhe restaram. (AZANHA, 1991: p. 119 – 120)

Mas em relação à organização das escolas através de ciclos, Azanha elogia a iniciativa inovadora até então de se organizar o currículo.

Uma das propostas mais importantes do projeto regimental está na ruptura da atual seriação do ensino na organização do curso de 1º grau. [...] Até hoje não temos um ensino de 1º grau internamente articulado e os altos índices de reprovação na passagem da 5ª para 6ª série evidenciam que os antigos: ensino primário e ensino ginásial continuam a subsistir como coisas distintas na mentalidade de professores e administradores e, consequentemente, aquilo a que a lei visava, que era evitar a passagem difícil e, muitas vezes, traumática da escola primária para o ginásio, continua a existir. [...] A passagem da 5ª para a 6ª série é traumática porque, até hoje, os professores licenciados ainda são formados na escola superior segundo velhos esquemas didáticos, em que toda ênfase é colocada no ensino de disciplinas isoladas. Por isso, raramente

o professor de disciplina é capaz de compreender, como queria Gusdorf, que antes de ser professor disto ou daquilo, ele deve ser professor, isto é, educador. (AZANHA, 1991: p. 125 – 126 - 127)

Mas em relação à organização das escolas através de ciclos, Azanha elogia a iniciativa inovadora até então de se organizar o currículo.

Implementação

Para que sejam implementadas novas políticas educacionais é necessária a apropriação pelos educadores, pois quando estas são pouco discutidas, ou senão, impostas pela Secretaria de Educação, sofre resistências por parte dos professores e comunidade escolar, principalmente quando esses ainda não foram convencidos da eficácia dessas políticas.

Na época (1992) em que ocorreu a organização do ensino em ciclos, a Secretaria de Educação Municipal tinha objetivos democráticos de participação e decisão, isto porque, o governo era administrado por um partido (PT) que tinha um programa que defendia os interesses dos setores explorados e marginalizados da sociedade.

Mas mesmo com propósitos democráticos, “a maioria dos educadores entrevistados disseram não ter participado da elaboração da proposta de ensino em ciclos” (JACOMINI, 2002: p. 212). Para a autora, surge o grande problema na implementação do ensino em ciclos, a pouca participação dos professores na elaboração fez com que os mesmos se colocassem contra a nova política educacional. Mas se esta foi uma gestão democrática e participava, contudo, a maioria dos entrevistados considerava que os ciclos foram impostos pela Secretaria. Formava-se uma contradição.

A Secretaria realizou um trabalho no sentido de esclarecer e convencer os professores da nova concepção e prática educacional. Entretanto, quando foi implementada a proposta não era aceita por todos os profissionais, não pela falta de participação da elaboração, mas, sim por não concordarem com seu conteúdo.

A participação representativa dos educadores na elaboração do Regimento Comum não foi suficiente para envolver os professores no processo de discussão e decisão, assim, “para a maioria dos educadores entrevistados, a proposta de ciclos veio pronta de cima para baixo” (JACOMINI, 2002: p.213).

Note-se que os professores não se perceberam participantes da elaboração, mas apenas com a responsabilidade de aplicação da prática de algo que tinha sido imposto (teoria). “Eles colocaram o ciclo e nós tivemos que aceitar. Houve uma parada, acho que de 4 dias, para explicar como iria funcionar. Entrevista concedida por Ana – Prof.^a do 3º ano do ciclo I da escola ‘Alfredo Dias’”. (JACOMINI, 2002: p.215)

Os professores que trabalhavam em escolas com uma perspectiva que parecia com o Regimento Comum, inclusive os ciclos, não se sentiram tão distantes do processo de elaboração, e sentiam que os ciclos contribuiriam para o fortalecimento do projeto pedagógico da escola.

Contudo, as divergências não eram somente no sentido de ter participado ou não da elaboração do Regimento Comum, e sim, pela mudança abalar estruturas dão enraizadas na educação, como a competitividade e da exclusão social.

Jacomini em seu livro, diz que todos os professores entrevistados concordaram que, após a implantação do Regimento Comum, a Secretaria fez várias reuniões e publicou material explicativo “Regimento em Ação” para esclarecer possíveis dúvidas que estivessem na Rede. Alguns professores sanaram suas dúvidas, outros não aceitaram ou assimilaram a nova proposta, isto porque, não conseguiram se separar da seriação, enraizada em sua concepção de educação escolar.

E também, o entendimento de que agora vigorava a promoção automática, independente da aprendizagem. As políticas educacionais, diz Jacomini, propõem mudanças, “não se trata simplesmente em se fazer compreender a novidade, e sim, de mudar a prática, e isso não ocorre de maneira uniforme”.

O trabalho docente estava pautado na avaliação seletiva, isto é selecionar por meio da reprovação daqueles que não aprendiam a contento. Assim, os professores entenderam os ciclos como uma desvalorização do seu trabalho. Pois, tirando a reprovação, o ensino e a avaliação perderam o sentido para o professor que passou a responsabilizar os ciclos pela falta de qualidade no ensino municipal.

Academia - Análise da proposta de ensino em ciclos na Rede Municipal de São Paulo

Nesse momento da pesquisa, buscamos a análise feita por alguns professores que estavam ou estão na Universidade e acabam tendo um olhar visto por outro prisma. Já abordamos anteriormente a opinião do professor José Mário Pires Azanha, no parecer para o Conselho Estadual de Educação, agora temos a análise feita pelo professor Ocimar Munhoz Alavarse, que é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Para Ocimar Munhoz Alavarse, a implementação da Rede Municipal de São Paulo em adotar o ensino em ciclos seria mais um desafio a ser enfrentado porque ao se administrar uma rede de ensino tão expressiva, e mediante a uma política educacional com o objetivo de construir uma escola pública popular, democrática e de qualidade. Da busca dessa qualidade chega-se à elaboração de um Regimento Comum das Escolas Municipais, no qual se formula a proposta de ciclos dessa administração.

Segundo Alavarse (1999), uma das iniciativas mais marcantes, deste processo, tanto do ponto de vista de envolvimento de recursos como também por sua contribuição na concepção de ciclos, foi o Movimento de Reorientação Curricular, procurava pensar o conjunto de ações da escola, e

proporcionou um plano de trabalho interdisciplinar. Graças a este Movimento, e que permitiu o nascimento da proposta de ciclos. Especialmente, é importante destacar que se colocava como central uma proposta de organização escolar ou, melhor ainda, como condição para se pensar esta ou aquela forma de ordenação, a discussão daquilo que a escola se propõe a fazer, o que define como objetivos e finalidades. A discussão curricular ganha, portanto, importância que leva aos professores a uma tarefa que, se não altera completamente, mas mexe na prática enraizada nos ambientes escolares.

A preocupação, agora, seria com a continuidade do processo escolar e aparece explicitamente o rompimento dos mecanismos de reprovação e repetência, que produzem uma escolarização, para a maioria dos alunos em escolas seriadas, sob a ameaça de terem o seu ensino escolar marcado pela descontinuidade de turma e de processo de construção de conhecimento com seu grupo.

A concepção de ciclos, afirma Alavarse, revela uma preocupação, já que agora não existe mais a associação do ano letivo com o ano civil, existe uma flexibilidade que permite um maior amadurecimento tanto dos professores como dos alunos. Entretanto, isto só ocorre se houver um planejamento – daí a importância da discussão do currículo – para incorporar esta nova maneira de medir o tempo escolar. Se não houver esta adaptação formará ciclos com um amontoado de séries, o que seria mais aritmética do que de princípios político-pedagógicos.

A concepção de ciclos articulava um conjunto de aspectos inseparáveis. Uma visão de democratização da escola como garantia de acesso e permanência, entendendo que a escola só se justifica quando esclarece a relação de seus objetivos e atividades determinados em seu currículo. Pretende-se uma escola que se coloca de maneira significativa para seus alunos e que não trate os conhecimentos fora do seu contexto. Deste modo, terão um obstáculo a ser superado, porque a ordenação seriada, que está enraizada na tradição, é de fragmentação do conhecimento, do trabalho docente e com “blocos” fechados em que se transformaram as séries iniciais e as finais do ensino fundamental.

A consequência desta concepção é que se formou através da ação superior de compartilhar com as escolas os desafios de uma nova política educacional, fazendo contraste com uma tradição que buscava tirar a responsabilidade de quem formula e implanta as medidas, impondo às escolas, todo peso dos encaminhamentos e desdobramentos de uma política, como se esta tivesse uma simples receita. Alavarse, conclui que, essa iniciativa de implementação de ciclos no município de São Paulo, por sua concepção, entra para a história. Não porque tenha alcançado todos os seus objetivos e potencialidades, mas pela amplitude das formulações e proposições.

Considerações finais

A constituição do Regimento Comum das Escolas municipais de São Paulo trouxe um debate acalorado para o ensino paulistano, contrapondo as diversas visões e opiniões sobre a Progressão Continuada. Houve diversos questionamentos, principalmente dos professores, que não entendiam ou não queriam entender a mudança que estava sendo implantada. Podemos aqui lembrar o que ocorreu em 1968 no estado de São Paulo, quando José Mário Pires Azanha descentralizou os exames admissionais, fazendo com que as escolas passassem a ser democráticas e onde milhares de crianças passaram a ter o direito de frequentar a escola, algo que também era inadmissível pelos professores da época.

Não queremos dizer que todos os professores eram contrários à educação organizada em ciclos, mas uma grande maioria, que influenciou pais e alunos com um discurso de diminuição da qualidade do ensino, onde os filhos desses pais iriam passar de uma série à outra sem ter que aprender. Logicamente esse discurso ainda persiste, mas essa pesquisa proporcionou, a partir da contraposição das opiniões, um melhor entendimento da progressão continuada, demonstrando que naquele momento, onde o acesso à escola estava democratizado, havia a necessidade de democratizar também a permanência desse aluno na escola e principalmente, uma preocupação com a melhor formação desse aluno.

Sendo assim, a Progressão Continuada ou Organização em Ciclos, pode ser entendida por alguns como algo bom, benéfico, ou algo ruim e de proporções catastróficas para a qualidade do ensino. O que não nos dá o direito nessa pesquisa de tomarmos como certo algum desses discursos, o nosso intuito era e sempre foi mapear e contrapor esse debate que modificou em proporções significantes a educação da cidade de São Paulo.

Referências

AZANHA, José Pires. *Considerações sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo*. In: **Parecer Aprovado em Reunião Plenária do Conselho Estadual de Educação**, 18 de dezembro de 1991.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. (Mestrado) **Ciclos: a escola em (como) questão**. São Paulo, Faculdade de Educação, 1999.

_____. (Doutorado) **Ciclos ou séries: a democratização do ensino em questão**. São Paulo, Faculdade de Educação, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DUBET, François. **O que é uma Escola Justa? A Escola das Oportunidades**. Tradução: VALLE, Ione Ribeiro. Revisão Técnica: PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma Biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

JACOMINI, Márcia. (Mestrado) **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de SP: *um olhar dos educadores***. São Paulo, Faculdade de Educação, 2002.

_____. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Doutorado) **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: *um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na rede municipal de SP***. São Paulo: Faculdade de Educação, 1999.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e Rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1996.

BRINQUEDOS ESTRUTURADOS E NÃO ESTRUTURADOS

STRUCTURED AND UNSTRUCTURED TOYS



SIMONE DE CASTRO BRANDÃO FALAVINHA

Professora de educação infantil na rede de prefeitura de SP, artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do trabalho de conclusão de curso de especialização.

RESUMO

Na educação infantil, a distinção entre brinquedos estruturados e não estruturados desempenha um papel crucial no desenvolvimento holístico das crianças. Os brinquedos estruturados são aqueles que possuem um propósito específico e muitas vezes uma sequência predefinida de atividades, como quebra-cabeças ou jogos de construção com peças específicas. Por outro lado, os brinquedos não estruturados oferecem maior liberdade e criatividade, como caixas, panos, blocos soltos ou objetos que podem ser usados de maneiras variadas. Os brinquedos estruturados podem fornecer oportunidades para o desenvolvimento de habilidades específicas, como coordenação motora fina, resolução de problemas e raciocínio lógico. No entanto, os brinquedos não estruturados têm um papel igualmente importante ao permitir que as crianças explorem sua imaginação, criatividade e iniciativa. Eles incentivam a improvisação e a criação de cenários imaginativos, promovendo o pensamento abstrato e a capacidade de resolver problemas de maneiras não lineares. A combinação adequada de brinquedos estruturados e não estruturados na educação infantil oferece um ambiente diversificado que atende às diferentes necessidades de aprendizagem das crianças. Enquanto os brinquedos estruturados fornecem orientação e direção, os não estruturados estimulam a autoexpressão, a colaboração e a autodeterminação. Essa abordagem equilibrada promove um desenvolvimento integral, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Além disso, os brinquedos não estruturados fomentam a socialização, pois as crianças frequentemente colaboram e compartilham ideias durante o brincar. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, empatia e comunicação. Por outro lado, os brinquedos estruturados podem ser úteis para a introdução de conceitos acadêmicos de forma mais direcionada. Em síntese, a inclusão equilibrada de brinquedos estruturados e não estruturados na educação infantil

proporciona um ambiente rico e diversificado, onde as crianças podem explorar, aprender e se desenvolver de maneira integral, preparando-se para desafios futuros com uma base sólida de habilidades e criatividade.

Palavras-chave: Jogos; Brinquedos estruturados; Brinquedos não estruturados; Alfabetização.

ABSTRACT

In early childhood education, the distinction between structured and unstructured toys plays a crucial role in children's holistic development. Structured toys are those that have a specific purpose and often a predefined sequence of activities, such as puzzles or construction games with specific pieces. On the other hand, unstructured toys offer greater freedom and creativity, such as boxes, cloths, loose blocks or objects that can be used in a variety of ways. Structured toys can provide opportunities for the development of specific skills, such as fine motor coordination, problem solving and logical reasoning. However, unstructured toys play an equally important role in allowing children to explore their imagination, creativity and initiative. They encourage improvisation and the creation of imaginative scenarios, promoting abstract thinking and the ability to solve problems in non-linear ways. The right mix of structured and unstructured toys in early childhood education offers a diverse environment that meets children's different learning needs. While structured toys provide guidance and direction, unstructured toys encourage self-expression, collaboration and self-determination. This balanced approach promotes holistic development, encompassing cognitive, emotional, social and physical aspects. In addition, unstructured toys foster socialization, as children often collaborate and share ideas during play. This contributes to the development of interpersonal skills, empathy and communication. On the other hand, structured toys can be useful for introducing academic concepts in a more targeted way. In summary, the balanced inclusion of structured and unstructured toys in early childhood education provides a rich and diverse environment where children can explore, learn and develop holistically, preparing themselves for future challenges with a solid foundation of skills and creativity.

Keywords: Games; Structured toys; Unstructured toys; Literacy.

INTRODUÇÃO

A inclusão equilibrada de brinquedos estruturados e não estruturados na educação infantil também promove a autonomia e a autoconfiança das crianças. Os brinquedos não estruturados incentivam a tomada de decisões independentes, permitindo que as crianças escolham como usar os objetos disponíveis, desenvolvendo assim habilidades de escolha e autodirecionamento. Esse senso de

controle sobre o ambiente de brincadeira contribui para o desenvolvimento da autoestima e da autoeficácia.

Além disso, a interação com brinquedos não estruturados estimula a curiosidade natural das crianças, promovendo uma mentalidade exploratória. A capacidade de experimentar, testar hipóteses e aprender com a tentativa e erro é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Essa abordagem mais aberta e exploratória permite que as crianças cultivem a persistência diante de desafios e adquiram uma mentalidade de aprendizado contínuo.

A diversidade de brinquedos também proporciona um ambiente inclusivo, atendendo às diferentes preferências e estilos de aprendizagem das crianças. Enquanto alguns podem preferir a estrutura oferecida por brinquedos específicos, outros podem se sentir mais estimulados pela liberdade criativa dos brinquedos não estruturados. Essa variedade de experiências contribui para uma educação mais personalizada e adaptada às necessidades individuais de cada criança.

Ao cultivar um ambiente que equilibra esses dois tipos de brinquedos, os educadores e pais ajudam as crianças a desenvolverem habilidades fundamentais para a vida, como colaboração, comunicação eficaz, pensamento crítico e adaptabilidade. Dessa forma, as crianças não apenas se preparam para enfrentar os desafios futuros, mas também se tornam aprendizes ativos e participativos, prontos para contribuir de maneira significativa para a sociedade. Em resumo, a inclusão equilibrada de brinquedos estruturados e não estruturados na educação infantil é essencial para promover um desenvolvimento integral e sustentável nas primeiras fases da vida.

BRINCADEIRAS ESTRUTURADAS

Segundo Sabine (2009), definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brinca apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

De acordo com Rau (2011), o jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto. Pode-se ver que o jogo pode ter utilizações diferentes, cada povo tem sua maneira de jogar ou brincar de acordo com a sua cultura, com o seu povo. Cada um aprende de uma maneira.

Antigamente o jogo era inútil, não sério. Nos tempos do Romantismo, aparece como algo sério e para educar as crianças hoje tem um olhar voltado para a criança, fazendo dela a protagonista de sua história.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Duprat (2015), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades. O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda se encontra em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

O aluno, por sua vez, passa de expectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de “processo” e deixar de ser visto como “reprodução de conhecimento”.

Segundo Sabine (2009), diz que não é apenas deixar o livro das cartilhas de lado, mas também o método das cartilhas, o ensino que é centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura.

De acordo com o pensamento de Sabine (2009), acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno.

De acordo com Rau (2011), a alfabetização poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças tem uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem. A individualidade é uma forte marca da personalidade das crianças. Sendo assim, segue uma Contextualização da prática pedagógica junto com a ludicidade, como exemplo:

Plano de aula para series iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Turma: séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Eixo: Linguagem Oral e Escrita

- Diferenciar e apreciar os vários gêneros textuais.
- Desenvolver a consciência fonológicas por meio de brincadeiras.
- Ampliar gradativamente as possibilidades de expressão oral e escrita.

Objetivos específicos

- Conhecer e identificar a letra do alfabeto usando textos, músicas e jogos educativos, junto com a ludicidade.
- Apresentar o som e a grafia das letras.
- Treinar a escrita e desenvolver as habilidades cognitivas.
- Formar novas palavras a partir das famílias silábicas das letras;

Conteúdo

- Gêneros textuais diversos: cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, histórias, regras de jogos e brincadeiras.
- Reescrita de textos coletivos
- Alfabeto (4 tipos de letras)
- Ordem alfabética
- Formação de sílabas e palavras.
- Jogos e brincadeiras livres.

Segundo Rau (2011), o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

De acordo com Rau (2011), para que seja realizado um trabalho de ensino e aprendizagem da leitura e escrita sem o método do bá-bé-bi-bó-bu, é preciso saber alguns pontos que são fundamentais, assim sempre com auxílio da ludicidade.

Sabine (2009) diz que não é simplesmente deixar o método tradicional ou a “cartilha” de lado. É necessário saber o que se quer fazer e o que entende por alfabetização. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, o segredo é a leitura.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

De acordo com Rau (2011), a linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral. O universo linguístico dos alunos passou a ser respeitado. A ação de jogo pode ser um excelente recurso para facilitar a expressão, participação, integração e comunicação dos alunos que terão meios para melhor compreender e expressar-se.

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

De acordo com Duprat (2015), jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, de acordo com Duprat (2015), podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através a Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretando texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de alfabetização das crianças. O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

É possível o professor criar na escola um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso explorar, sempre que possível a sua expressão livre e criadora, partindo de suas próprias atividades, para alcançar os objetivos propostos nesse sentido, o grande desafio é alfabetizar a criança a partir de seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Para Duprat (2015) ao invés de iniciar o trabalho com letras e palavras escritas ortograficamente, pode-se mostrar aos alunos que eles são capazes de ler outros sistemas de escrita como o pictograma (indicação de banheiros feminino e masculino, logotipo de marcas famosas etc.), explicando-lhes que a esses desenhos são atribuídas palavras, e que isso é ler.

De acordo com Duprat (2015), a história da escrita irá servir para mostrar aos alunos que ela gira em torno de palavras, e não apenas de letras. Isso facilitará mais para frente, quando o aluno tiver que segmentar a fala para escrever a palavra. Através da arte e dos jogos a criança aprende com muito mais prazer e facilidade, desenvolvendo a capacidade de cumprir e criar regras, estabelecendo papéis e permitindo-se criar e inovar, destacando também que o brinquedo é o caminho pelo qual crianças compreendem o mundo em que vivem. É a oportunidade de desenvolvimento, pois com o jogar e o brincar a criança experimenta, descobre, inventa, exercita sua imaginação vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo, as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais.

Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas.

Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, vinculará a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trazer para o contexto escolar o lúdico, ele irá inovar e revitalizar o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão.

Santos (1997), diz que o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a

para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

A aprendizagem através do lúdico facilita o aluno a interpretar o meio em que vive favorecendo esse meio a vivência cotidiana, promove experiências partilhadas que fundamentam a reflexão, interagindo, construindo e formando.

O lúdico é muito importante para a formação global do aluno, visto que esta necessidade é muito boa para a socialização, da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano, e a educação lúdica necessita integrar a própria prática pedagógica.

A partir do momento que for dada a criança a oportunidade de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo, ter-se-á, no âmbito escolar, o resgate da própria essência de interagir.

Duprat (2015), diz que quando se chega à apresentação do alfabeto, é melhor falar dele logo e mostrar todas as letras de uma vez. Para isso, seria melhor que houvesse uma faixa com o alfabeto das letras de forma maiúscula na sala. Ensina-se o nome das letras para que os alunos tenham um referencial dos sons das letras.

Sabendo os nomes das letras pode-se decifrar a escrita de uma palavra sem dificuldades. O lúdico no processo de alfabetização é um grande parceiro do aluno e o professor. Deve estar constantemente nesse processo, ele é quem facilita a aquisição da escrita e da leitura, a criança aprende brincando.

BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS E O BRINCAR HEURÍSTICO

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras.

Concluimos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

Com diversas transformações sociais ocorridas na época da Revolução Francesa, a criança finalmente é vista com um novo olhar. Uma das principais mudanças da época foram as transformações religiosas; católicas e protestantes e o surgimento da afetividade no seio da família, essas afetividades eram demonstradas principalmente por meio da valorização que a educação passou a ter, os trabalhos com os fins educativos foram substituídos pela escola.

Afirma Oliveira que surge uma preocupação no século XVII com a Educação moral das crianças, e esta educação passa a ser dada pela igreja, acreditava-se que a criança é fruto do pecado e ela deveria ser guiada pelo caminho do bem, de um lado a criança é vista como um ser inocente e do outro como um ser fruto do pecado, quando a família faltava na correção dessa criança a sociedade corrigia desde pequena.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos os seres humanos.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar para lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca, que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca, e os movimentos são virtuais e não da própria criança. A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo, até mesmo ir às lojas se tornou cansativo, pois tudo é online. A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A

grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos os seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Através do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Através de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os

mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história. Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para

que se chegasse à concepção atual, a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas 'organizações de brincadeiras. O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na área de ludicidade representa uma abordagem inovadora na educação, proporcionando benefícios significativos tanto para os alunos quanto para os docentes. Ao incorporar técnicas lúdicas no processo de ensino, os educadores podem criar ambientes mais dinâmicos e estimulantes, transformando o aprendizado em uma experiência prazerosa e envolvente.

A ludicidade não se limita apenas a jogos e brincadeiras, mas abrange estratégias pedagógicas que exploram a criatividade, a imaginação e a interatividade. Essas abordagens não apenas facilitam a compreensão dos conceitos acadêmicos, mas também desenvolvem habilidades socioemocionais essenciais, como trabalho em equipe, comunicação eficaz e resolução de conflitos.

Para os docentes, a adoção de práticas lúdicas implica em uma constante busca por atualização e inovação. A profissionalização nesse contexto envolve o desenvolvimento de habilidades para criar e adaptar atividades lúdicas que atendam às necessidades específicas de cada grupo de alunos. Isso demanda um professor mais flexível, criativo e sensível às individualidades dos estudantes.

O desejo pelo aprendizado é fundamental, e a ludicidade surge como um meio eficaz para despertar e manter esse interesse. Através de abordagens lúdicas, os educadores podem personalizar a experiência de aprendizado, tornando-a mais contextualizada e relevante para a vida dos alunos. Dessa forma, as aulas tornam-se menos exaustivas e mais apreciadas, contribuindo para um ambiente escolar mais positivo e motivador.

A inserção satisfatória dessas técnicas no ambiente educacional também está alinhada com a compreensão contemporânea de que a aprendizagem não se restringe apenas ao acúmulo de informações, mas envolve o desenvolvimento integral do aluno. A ludicidade proporciona uma abordagem mais holística, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e físico.

Em resumo, o trabalho na área de ludicidade é uma ferramenta valiosa para transformar a experiência educacional, promovendo a profissionalização dos docentes e estimulando o desejo pelo aprendizado nos alunos. Ao integrar métodos lúdicos de ensino, as instituições educacionais podem criar um ambiente mais dinâmico, colaborativo e propício ao desenvolvimento integral, preparando os estudantes para os desafios futuros de maneira mais completa e eficaz.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

LITERACY AND LITERACY IN THE EARLY YEARS



SIMONE FERREIRA BELLENO FRANCISCO

Graduada em Pedagogia pela Uniabc – Universidade do Grande ABC 2008; Especialista em Transtorno de Espectro Autista TEA pela Faconnect – Faculdade Conectada – 2023; Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo – Céu CEI Rosa da China.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo abrir uma reflexão, baseada em estudos teóricos, discorrer sobre alfabetização e letramento, suas definições e, destacar sua importância no desenvolvimento integral das habilidades e das práticas sociais aos alunos. Sabendo que a alfabetização é um processo e não se limita apenas a ler e escrever os signos do alfabeto, mas sim, compreender como funciona a estrutura da língua e a forma como é utilizada, visamos proporcionar aos alunos a construção da leitura e escrita através de atividades agradáveis, prazerosas e, ao mesmo tempo, desafiadoras. Buscar novos caminhos e novas posturas de trabalho para a alfabetização tem sido uma das metas essenciais do educador alfabetizador. Bem como incentivar novos métodos e metodologias, de ensino que auxiliem professores e alunos no processo.

Palavras-Chave: Alfabetização; Letramento; Desenvolvimento; Educação

ABSTRACT

This article aims to open up a reflection, based on theoretical studies, on literacy and literacy, their definitions and their importance in the integral development of students' skills and social practices. Knowing that literacy is a process and is not just about reading and writing the signs of the alphabet, but understanding how the structure of language works and how it is used, we aim to provide students with the construction of reading and writing through pleasant, enjoyable and, at the same time, challenging activities. Searching for new ways and new working attitudes towards literacy has been

one of the essential goals of the literacy educator. As well as encouraging new teaching methods and methodologies that help teachers and students in the process.

KEYWORDS: Literacy; Literacy; Development; Education

INTRODUÇÃO

Ao longo de toda a sua história, a alfabetização tem se consolidado entre nós como um problema social, um impasse, um obstáculo de difícil superação: o Brasil ainda é um dos dez países com índices mais altos de analfabetismo em todo o mundo. Essa situação alarmante é compartilhada por vários especialistas, de um lado, a falarem em erradicação, reforçando o ultrajante preconceito e a discriminação em relação a quem não lê. De outro lado, grupos profissionais, sistemas de ensino e gestores da administração pública, envolvem-se frequente e insistentemente na busca de políticas, metodologias e estratégias que trariam alguma solução para tão grave problema.

Ao abordar o tema alfabetização e letramento, a intenção é estabelecer um diálogo sobre questões que fundamentam a prática da alfabetização e do letramento na atualidade. Na educação infantil, existem dois processos similares que introduzem as crianças ao mundo da escrita: a alfabetização e o letramento. No presente artigo explicaremos os conceitos de alfabetização e letramento e tentaremos mostrar as melhores práticas para se aplicar no dia a dia das salas de aulas.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização e aquisição de códigos. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos funcionais e marcada por reduzida prática de leitura, a simples consciência fonológica que permita ao sujeito, associar sons e letras para produzir e interpretar palavras, parece ser o suficiente para diferenciá-lo do analfabeto.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Paulo Freire, p. 39)

Amélia Hamze nos diz ainda que, reforçando os princípios ensinados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também

motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendizado, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas.

Entre o homem e os saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem (não só o professor, nem só a escola, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida).

Entender como a criança aprende tem sido alvo de muitas pesquisas e a cada nova teoria proposta, acredita-se que deva vir acompanhada de uma revisão teórica e metodológica por parte de educadores. Muitas vezes o entendimento do que se propõe se dá de uma forma superficial e como algo totalmente novo.

Aliada a esse fato, está a tendência de deixar em segundo plano as contribuições de diversas áreas como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as diferentes linguagens das ciências em geral, o que dificulta ainda mais a construção de novas estratégias necessárias à aplicação das teorias apresentadas.

Em consequência, há um avanço teórico crescente que não é acompanhado pelas revisões na prática pedagógica, capazes de implementar os estudos realizados de maneira eficaz para o aprendizado das crianças.

Além de Piaget (e o processo de desenvolvimento do indivíduo) e Vygotsky (linguagem como instrumento de interação social e aprendizagem), Emília Ferrero e Ana Teberosky, formularam teorias sobre como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Segundo Piaget, a constante interação entre o indivíduo e o mundo exterior é um processo pelo qual se dá o desenvolvimento intelectual humano. A interação leva a uma oscilação contínua entre equilíbrio e desequilíbrio. Quando o equilíbrio se restabelece, tem-se uma adaptação.

Para Vygotsky, as experiências reais promovem o desenvolvimento, e tudo o que a criança é capaz de fazer por si mesma, representa seu nível de desenvolvimento real, o ser humano se constrói nas suas relações e trocas com o outro, para o autor é a qualidade desse relacionamento que determina o seu desenvolvimento. Para ele, o desempenho psicológico organiza-se a partir das convivências sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior.

Correntes psicológicas que existiram antes ao sócio interacionismo apontam três visões diferentes do desenvolvimento humano. De acordo com Vygotsky (1991), a primeira considera processos de desenvolvimento e aprendizado como processos diferentes. A segunda é a hipótese de que aprendizado é desenvolvimento. A terceira e última é a tentativa de superar a primeira e a segunda e combiná-las. Essa teoria apresenta três aspectos novos.

O primeiro é a combinação de dois pontos de vista aparentemente opostos, cada um dos quais tem se encontrado separadamente na história da ciência. A verdade é que, se esses dois pontos de vista podem ser combinados em uma teoria, é sinal de que eles não são opostos nem mutuamente excludentes, mas têm algo de essencial em comum. Também é nova a ideia de que os dois processos que constituem o desenvolvimento são integrantes e mutuamente dependentes. (...) O terceiro e mais

importante aspecto novo dessa teoria é o amplo papel que ela atribui ao aprendizado e o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 91-92).

Para Vygotsky (1991) a cada passo que a criança dá no aprendizado avança duas vezes mais no seu desenvolvimento. Assim, ele traz uma nova abordagem a essas considerações. O desenvolvimento do indivíduo acontece ao mesmo tempo do aprendizado.

Os dois estão interligados porque o aprendizado se dá quando há desenvolvimento e vice-versa. Vygotsky (1991) afirma que o aprendizado pré-escolar está direcionado para o aprendizado de conceitos científicos, mesmo que a criança não tenha conhecimento disso.

É normal, até os dias de hoje, dizer que o ensino deva se iniciar em idades específicas, mas é preciso considerar que não é possível limitar a aprendizagem determinando esses níveis rigorosamente, é preciso primeiro, entender o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Vygotsky (1991) se utiliza da zona de desenvolvimento proximal para tratar das questões da dimensão do aprendizado escolar.

Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para ele o sujeito é capaz de interação, e que desta forma adquire conhecimentos, a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação. Vygotsky trouxe uma nova possibilidade de olhar às crianças, nos mostra conceitos, alguns já abordados por Jean Piaget, um dos primeiros a considerar a criança como ela própria, e não como um adulto em miniatura.

Emília Ferrero doutorou-se na universidade de Genebra, sob a orientação de Piaget, e continuou estudando epistemologia genética em uma área que Piaget não havia explorado: a escrita. Realizou uma série de experimento com crianças, os quais deram origem às conclusões apresentadas em *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), assinado em parceria com a pedagoga Ana Teberosky. Segundo os estudos delas, a criança passa por diferentes níveis de evolução conceitual na construção do seu processo de leitura e escrita.

Segundo a autora, a evolução da escrita passa por algumas etapas nas quais a criança repete, em sua história particular, a história da escrita. Mas é necessário ressaltar que tal evolução não ocorre da mesma forma para todas as crianças, pois cada uma tem seu ritmo próprio.

A DIFERENÇA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Então, uma das principais diferenças está na qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita. Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos.

O conceito de alfabetização, por muito tempo, ficou atrelado à ideia de que para aprender a ler era necessário apenas a capacidade de codificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e de que para aprender a escrever era necessário apenas desenvolver a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Na década de 80, várias teorias mostravam que o aprendizado da escrita não se resumia ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas, antes sim, se caracterizava como um processo ativo, no qual a criança construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, enquanto sistema de representação.

O conceito de letramento amplia a visão de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da prática de ler e escrever, mas também para o uso dessas habilidades em práticas sociais nas quais elas se fazem necessárias. Magda Soares (1998) define letramento como “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência deter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Ainda de acordo com Magda Soares, a diferença está no domínio que o sujeito tem sobre a leitura e escrita. O sujeito alfabetizado sabe ler e escrever, porém pode estar pouco habituado a usar essas habilidades no seu cotidiano. Já o indivíduo letrado possui domínio da leitura e da escrita nas mais diversas situações e práticas sociais.

Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações de escrita (rótulos, placas, revistas...) e se prolonga por toda a vida.

Alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com sua especificidade, mas ambos indispensáveis para a aprendizagem da leitura e da escrita. Reconhecendo a especificidade de cada um desses processos, é preciso combinar ambos, assegurando ao aluno, a apropriação do sistema de escrita e o domínio das práticas sociais de leitura e escrita.

Alfabetizar é ensinar a codificar e decodificar os códigos da língua escrita, é ensinar as características da tecnologia da escrita (letras, números, acentuação etc.) e a forma como ela é estruturada, é mostrar como as sílabas se juntam formando palavras, como as palavras formam sentenças, como sentenças formam parágrafos e como os parágrafos formam um texto. Ou seja, alfabetização é o aprendizado mecânico da leitura e da escrita.

A alfabetização é hoje muito discutida, algumas correntes tradicionais de alfabetização, consideram que se deve ensinar às crianças que cada letra representa um som, como se o processo de alfabetização pudesse se resumir ao aprendizado de letras e sílabas.

Ser alfabetizado é mais do que isso, mais do que traduzir o texto escrito em letras e sílabas, é compreender o que está escrito, processar o significado da ideia que o autor ou autora pretende transmitir. Entra aí a perspectiva do letramento, fazendo com que o aluno exerça sua condição de alfabetizado, sendo realmente um interlocutor do texto, compreendendo, aceitando ou questionando o conteúdo do que lê.

O termo letramento, por outro lado, vai além da codificação e decodificação da escrita. O próprio termo nos remete a algo complexo, algo usado em determinados grupos sociais ou profissionais.

Ele se refere aos sentidos e usos que os textos adquirem na vida social dos usuários da língua. Ensinar o letramento é mostrar à criança as formas como a língua escrita é usada no dia a dia.

O processo de letramento ocorre quando, ao mostrarmos um texto a uma criança, falamos de como e por quem ele foi produzido, quais são as suas formas de leitura, em que lugares ele circula, quais são os seus objetivos comunicativos e quais são os sentidos que ele pode veicular e assumir. A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Então, uma das principais diferenças está na qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita. Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos.

Ambos são essenciais, mas sem saber decodificar os textos, a criança não consegue lê-los. Sem saber dos seus sentidos e usos, a leitura é vazia e não garante a compreensão (cultural, social, histórica, científica, intencional) da escrita. O ideal seria alfabetizar e letrar ao mesmo tempo e existem diversas práticas que os professores podem adotar para promover a alfabetização e o letramento aos seus alunos, sabendo que harmonizar um pouco de cada prática é uma boa opção.

É importante, para o professor, ter a mente aberta e valorizar diversos tipos de aprendizagem, principalmente aquelas que sejam diferentes da tradicional cópia da lousa. O professor pode, por exemplo, promover a leitura de histórias infantis em roda, pode incentivar as crianças a contarem oralmente as histórias que escutaram em casa, pode declamar poesias enfatizando os sons e os ritmos das palavras, pode promover associações entre objetos, letras e sílabas etc.

Cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizado. Têm aquelas que já chegam na escola com contato maior e diversificado com o mundo letrado; existem outras, por outro lado, que demandam maior cuidado e atenção do professor, precisando ser inseridas no mundo da escrita. Cabe ao professor saber identificar o nível de alfabetização e letramento da criança e guiá-las adequadamente no seu processo de aprendizado, levando em consideração a vivência e o contexto de vida em que cada criança se insere.

A escola, de forma geral, enquanto agente social educativo, procura garantir aos alunos, acesso integral à conteúdos culturais que os ajudem a desenvolver como cidadãos independentes, críticos e com habilidades sociais para estabelecer interações afetivas com outros.

Geralmente quando uma criança ingressa na escola já tem certo conhecimento de normas básicas da comunicação e linguagem, mediante as interações ocorridas na própria família. Na escola, a interação com os professores e colegas, proporcionará habilidades cada vez mais complexas para descrever e categorizar acontecimentos e entender conceitos que ela antes não assimilava; além disso, por meio da alfabetização e do letramento, a criança adquire mais facilidade em expressar seus sentimentos, explicar melhor suas reações, compreender as dos outros, favorecendo assim um aprendizado mais consciente.

O primeiro e mais importante aspecto a ser considerado no processo de alfabetização e letramento é seu caráter conceitual, ou seja, o aluno irá construir, enquanto sujeito ativo do processo, seu conhecimento sobre a leitura e a escrita.

Esse processo não é fácil nem simples, trata-se de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas que exige troca de informações, estímulo e motivação, por parte do professor. Até que consiga estabelecer uma relação completa, entre escrita e fala, o aluno precisa de uma interação variada, baseada nos modelos que o meio social oferece. O aluno precisa criar e recriar um sistema gráfico, com normas próprias, com sinais que representem sua escrita, antes de apropriar-se do sistema convencional.

A apropriação do conceito da leitura e da escrita obriga o aluno a formular hipóteses e enfrentar as diferenças entre sua construção pessoal e a escrita alfabética de seu ambiente escolar. Essas hipóteses formuladas pela criança, são como erros que a ajudam a avançar no processo de aquisição da escrita.

Para que a exploração e a experimentação aconteçam de forma positiva, é necessário que a criança passe pelos erros, que são próprios do processo de construção do conhecimento, são eles que vão estimular a criança a reformular suas ideias e buscar respostas cada vez mais próximas do conceito alfabético da escrita.

Quanto mais a criança for estimulada a experimentar escrever e ler, exercitar a leitura e a escrita livremente, sem pressões, censuras ou correções constantes, maiores serão as possibilidades de desenvolver esse processo positivamente.

O trabalho com o código pode ser desenvolvido simultaneamente à aplicação de jogos ou problemas a serem resolvidos, dispensando-se os exercícios mecânicos, repetitivos e isolados como as cópias e os treinos de famílias silábicas.

Para melhor compreender como se dá a construção do conhecimento da leitura e escrita, o professor deve ser colocar na posição na qual se encontra o aluno, para assim compreender o que é essencial e o que é periférico dentro desse processo, para assim decidir o que deve ser visto como central e o que é complementar. E é nesse processo de interação que destacamos o papel do professor mediador, com intervenções planejadas, favorecendo a ação do aluno sobre o texto.

Esse exercício de mediação exige do professor, conhecimento claro do processo de construção do conhecimento e estabelecer um constante intercâmbio entre teorias e práticas pedagógicas para identificar o que o aluno já sabe, como ele pensa, lê, escreve, seu desempenho e como agir para que o aluno continue evoluindo. A mediação requer um profissional seguro, capaz de ajudar a criança a vivenciar suas próprias experiências e construir de forma independente.

É normal, até os dias de hoje, dizer que o ensino deva se iniciar em idades específicas, mas é preciso considerar que não é possível limitar a aprendizagem determinando esses níveis rigorosamente, é preciso primeiro, entender o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado da criança,

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafo-cêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana.

Nas palavras de Emília Ferreiro; “A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário.” (2001)

Na sociedade atual, o mais comum é que a alfabetização aconteça acompanhada por práticas de letramento, tais como ouvir histórias, observar cartazes, embalagens de produtos diversos etc. No entanto, é possível que indivíduos com baixo nível de letramento, só tenham a oportunidade de vivenciar tais eventos na ocasião de ingresso na escola, com o início do processo formal de alfabetização. Por isso a criação de tantos projetos e planos educacionais, que visam a alfabetização e o letramento na idade certa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas teorias e reflexões foram apresentadas, muito tem se falado sobre alfabetização e letramento e muito ainda precisa ser feito, pois o processo de ensino e aprendizagem, é contínuo. Esse processo tem gerado reflexões sobre práticas pedagógicas, sobre leitura e escrita de professores e sobre a relação entre pesquisa e políticas públicas.

Cabe ao professor o trabalho de observar e avaliar certas situações, não confundir aqueles “erros” construtivos e o uso de hipóteses, com dificuldade de aprendizagem ou incapacidade de resolver conflitos. Em uma turma com diferentes níveis, certas questões devem ser analisadas para que se promova o avanço de todos, na aquisição da leitura e da escrita.

Para entender a alfabetização e letramento na atualidade e o fazer do professor na sala de aula, sabemos que ainda há muito a ser estudado. E dentro dessa condição compreende-se que não basta apenas aprender a ler e a escrever, mas, sobretudo, adquirir competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita.

Se o aluno tiver muitas experiências com textos, se no seu ambiente sociocultural, ele é estimulado a ler e interpretar textos que fazem parte do seu cotidiano, ele construirá mais rápido seu conceito de leitura e escrita. Esse tempo poderá ser maior ou menor, dependendo, em parte, dos recursos e estímulos que recebe no meio familiar e na escola.

Se a criança se sentir segura de que é capaz, se for motivada a superar seus conflitos, tiver oportunidade de experimentar, trocar ideias com seus colegas, vivenciando novas situações de alfabetização e leitura, em um clima de confiança, irá progredir cada vez mais e melhor.

Uma mediação que considere todas as reflexões feitas, respeitando todos os aspectos do processo de construção do conhecimento, irá redimensionar a prática e incorporar uma nova postura pedagógica, construída a partir do cotidiano da sala de aula.

Sendo assim, podemos dizer que, o processo de alfabetização e letramento envolve a troca entre parceiros, além do contato com variados gêneros textuais e é importante que o professor reconheça seu papel de mediador, entre o aluno e o objeto de conhecimento, no caso, a leitura e a escrita. Considere o contexto sociocultural no qual a criança vive, tenha como base o desempenho da criança para determinar a evolução do processo, considere a ação metodológica como um instrumento de apoio, aceite respostas diferentes como parte natural do processo de construção do conhecimento e possibilidade de realização e o aluno como sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento, permita que ele caminhe no sentido das descobertas e da construção conceitual, promova a socialização de conhecimentos entre os próprios alunos, entre alunos e famílias, alunos e professores.

A escola deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento, através da descoberta e da invenção, com a participação ativa da criança no seu meio e o educador, e ao acreditar que o espaço escolar pode e deve ser transformado em um espaço alfabetizador, lúdico, agradável e prazeroso, deve usar isso, permitindo assim, que a criança consiga alcançar sucesso na alfabetização e no letramento.

REFERÊNCIAS

- CALIGARI, Luiz Carlos, Alfabetização e Linguística. São Paulo. Scipione, 2009.
- CAPOVILLA, A. G. S., Gütschow, C. R. D., & Capovilla, F. C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 13-26.
- FÁVERO, M. T. M., & Calsa, G. C. (2004). Desenvolvimento psicomotor e Aprendizagem da escrita. Comunicação apresentada no Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, Brasil.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, 17a. ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.
- HOHMANN, A. *Efeitos do Treinamento de Resistência nos Esportes*. CIDAF - FMU, São Paulo; 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (organizadora). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez, 1999. _____ *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação* 6º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- KRAMER, Sonia *Alfabetização, Leitura e Escrita: Formação de Professores em Curso*. São Paulo. Ática, 2010.
- SOARES, Maria Inês Bizzoto, *Alfabetização Linguística – Da Teoria à Prática*. Belo Horizonte. Dimensão, 2010.

SOLÉ, Isabel, Estratégias de Leitura. 6º Ed Artmed, Porto Alegre, 1998.

WALLON, H. A evolução Psicológica da Criança, Lisboa; 1981.

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

IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS E CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF SPACES AND CONTEXTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



SIMONE SANTOS BASTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum (2016); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016); Pós-graduada em Formação Docente pela Faculdade de Educação Paulista (210019); Especialista em Ludopedagogia e Educação Infantil pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Pós-graduada em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Vereador Alex Freua Netto.

RESUMO

Este artigo aborda a necessidade de pensar o espaço e construir contextos de aprendizagens que favorecem às crianças vivências de interações e brincadeiras, possibilitando a construção de aprendizagens significativas e constituição de saberes sobre si, o outro e o mundo durante sua trajetória na Educação Infantil. Para tanto, inicia refletindo sobre a importância de trazer para o planejamento docente e para as práticas pedagógicas, análise de possibilidades e materialidades a serem ofertadas no espaço, preparando contextos convidativos para que as crianças explorem ações de forma livre e criativa. Em continuidade, traz o que venha a ser contextos e como se criam nos espaços por meio da mediação docente que o entende como terceiro educador, articulando as intencionalidades e o planejamento com as formas de ressignificar estes espaços. Dando sequência, apresenta alguns elementos essenciais para a criação de espaços educativos que se remodelam a cada intencionalidade, mostrando possibilidades para que o docente possa constituir sentidos para as crianças ao estarem e se envolverem com suas interações neste contexto formado. Conclui, demonstrando que o espaço é fundamental para o desenvolvimento infantil, visto que se encontram em um momento de descoberta do mundo e de qual é o seu papel neste meio, configurando uma formação em que se percebem como transformadores sociais. Traz por objetivo a promoção de reflexões docentes sobre as articulações necessárias para constituir contextos nos espaços de Educação Infantil, valorizando-o como uma ferramenta metodológica que pode envolver as crianças e favorecer o desenvolvimento integral diante das mais variadas propostas que lhe são ofertadas. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Espaços; Contextos de Aprendizagens; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article addresses the need to think about space and build learning contexts that favor children's experiences of interaction and play, enabling the construction of meaningful learning and the constitution of knowledge about themselves, others and the world during their trajectory in Early Childhood Education. To this end, she begins by reflecting on the importance of including in teacher planning and pedagogical practices an analysis of the possibilities and materials to be offered in the space, preparing inviting contexts for children to explore actions freely and creatively. She goes on to discuss what contexts are and how they are created in spaces through the mediation of teachers who understand them as third educators, articulating intentions and planning with ways of giving new meaning to these spaces. It goes on to present some essential elements for the creation of educational spaces that are reshaped with each intentionality, showing possibilities for the teacher to be able to create meanings for the children when they are and get involved with their interactions in this formed context. It concludes by demonstrating that space is fundamental for children's development, since they are at a moment of discovery of the world and their role in it, configuring a formation in which they perceive themselves as social transformers. Its aim is to encourage teachers to reflect on the links needed to create contexts in Early Childhood Education spaces, valuing it as a methodological tool that can involve children and encourage their all-round development in the most varied proposals on offer. This is a literature review.

Keywords: Spaces; Learning Contexts; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem suas especificidades e têm os eixos das brincadeiras e interações como regentes do processo de ensino-aprendizagem, apontando para a necessidade de pensar tempos e espaços para o desenvolvimento de propostas que qualifiquem as práticas docentes inferindo em aprendizagens que são adquiridas de forma significativa com a participação ativa das crianças.

Os espaços têm um valor essencial na constituição de contextos de aprendizagens que favorecem as crianças a conviverem com o outro e com o meio, utilizando de hipóteses e possibilidades de ações para poder se entenderem como transformadoras sociais, o que traz a necessidade de estes serem pensados para se tornarem atrativos e convidativos dando liberdade para estas interações infantis. Assim, a importância deste estudo se encontra na visualização dos aspectos que tornam a constituição de contextos de aprendizagens no espaço em locais em que será possível evidenciar como cada criança aprende e como esta se relaciona de forma coletiva e colaborativa.

Dessa forma, o artigo traz por objetivo a promoção de reflexões docentes sobre as articulações necessárias para constituir contextos nos espaços de Educação Infantil, valorizando-o como uma ferramenta metodológica que pode envolver as crianças e favorecer o desenvolvimento integral diante das mais variadas propostas que lhe são ofertadas.

Os objetivos específicos atrelados a pesquisa são: visualizar as relações existentes entre intencionalidade docente, planejamento de propostas e organização do espaço; entender como os

espaços se transformam em contextos de aprendizagens e; evidenciar aspectos sobre a atuação docente na constituição de contextos de aprendizagens.

Para construção deste 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 este tema.

A INTENCIONALIDADE DOCENTE E OS ESPAÇOS

Os espaços na Educação Infantil precisam ter vida, ou seja, precisam possibilitar que as crianças se envolvam com tudo que faz parte deste ambiente, favorecendo suas interações e aprendizagens pela curiosidade. De acordo com Moura (2009), constituir espaços educativos que se remodelam com as intencionalidades é parte das tarefas do professor atuante nesta etapa de ensino.

O espaço deve estar atrelado a intencionalidade que o professor coloca sobre a proposta ofertadas. Conforme Moura (2009), é a forma com que o professor constrói o contexto que permitir o envolvimento ou não da criança e, portanto, necessita de um olhar bem atento aos interesses infantis que se correlacionam com o desenvolvimento de competências e habilidades que fazem parte das intenções deste ao planejar a proposta, ou seja, o espaço precisa estar dentro do planejamento, assim como sua estruturação.

Corroborando com a importância do espaço, Dorminico e Lira (2022) colocam que:

Os espaços externalizam valores e representações daqueles que os projetam, por isso sua importância ultrapassa os limites da organização dos objetos e mobiliários. Em um olhar mais cuidadoso é possível captar os referenciais epistemológicos que norteiam a organização institucional como um todo. Refletir sobre quais mensagens estão sendo transmitidas a partir do que se dispõe para brincar e se expõe nas paredes das salas de aula, nos corredores, no saguão, na brinquedoteca, na sala dos professores, na secretaria, na cozinha, no pátio externo etc. ajuda a compreender quais são os objetivos educacionais e como esses pretendem ser alcançados. (DORMINICO; LIRA, 2022, p. 310)

Ainda na perspectiva de Dorminico e Lira (2022), o espaço na Educação Infantil é visualizado como um terceiro educador, uma vez que possui essencialidade nas relações que as crianças estabelecem com o outro e com o meio motivados pelos elementos que fazem parte deste contexto. A organização do contexto espacial não pode ser neutra, pelo contrário, os elementos pensados para compor este precisam se alinhar as intencionalidades da proposta planejada, ofertada e desenvolvida com as crianças, permitindo a imersão na proposta.

Para Moura (2009), o espaço promove aprendizagens significativas na Educação Infantil. Ela é capaz de dar liberdade para que as crianças construam hipóteses e possibilidades de ações para se relacionar com ele, favorecendo um ensino de qualidade.

Em complemento, Plaszewski e Vanti (2022) enfatizam que o espaço e seu contexto são provocadores, pois trazem desafios e situações-problemas que as crianças precisam resolver.

Permeados pela intencionalidade do professor, o espaço convida as crianças a exploração, promovendo vivências individuais, coletivas e colaborativas, favorecendo a constituição de conceitos e ações sobre investigação. Portanto, os elementos que fazem parte deste contexto precisam ser pensados e adequados as necessidades das crianças e suas idades. A atratividade é um ponto que deve ser levado em consideração em que as áreas de interesses das crianças estejam expostas e sejam facilmente visualizadas para garantir seus envolvimento com as propostas planejadas pelo professor.

A criação de contextos que favorecem as aprendizagens, segundo Plaszewski e Vanti (2022), pensados com a criança enquanto centralidade do processo de ensino e aprendizagem se revelam no envolvimento das crianças com os elementos que fazem parte dele. Os espaços se reconfiguram e trazem novos significados quando explorados pelo professor em sua organização diante da intencionalidade que se têm para a oferta da proposta.

Neste sentido, Plaszewski e Vanti (2022) expõe que:

Eles oferecem às crianças uma excelente oportunidade de dirigirem, elas próprias, suas brincadeiras, seguindo os seus interesses, ao mesmo tempo em que interpretam o mundo ao redor, buscando dar sentido às suas experiências, consolidando sua construção de identidade e de pertencimento, amplificando sua relação com o outro, intensificando as oportunidades de praticar a sua linguagem e aprofundar seu conhecimento de mundo, e com tudo isso liberando um forte sentimento de inteireza e conexão. (Plaszewski; Vanti, 2022, p. 92)

Portanto, como traz Falco (2022), o grande desafio do professor é dar vida a este espaço diante da escuta das necessidades e interesses das crianças, favorecendo a aquisição de aprendizagens significativas que visem se compreender como atores transformadores do meio. O espaço na Educação Infantil não deve estar preso ao currículo que evidencia matérias ou separa áreas de conhecimento. Na Educação Infantil estas áreas aparecem em conjunto e as descobertas das crianças por meio das interações no espaço vão despertando saberes sobre conceitos diversos.

Neste contexto, o papel do professor, segundo Falco (2022) é o de possibilitar a garantia de que todas as crianças sejam protagonistas na construção dos conhecimentos. O cuidado com a criação de contextos nos espaços se dá, exatamente, na consolidação de um planejamento que traga elementos relacionados as intencionalidades que despertem o desejo das crianças de interagirem com o meio e com o outro, bases estas fundamentais para a Educação Infantil.

CONHECENDO OS ESPAÇOS E OS CONTEXTOS

A compreensão de que o espaço favorece a liberdade de atuação das crianças é importante para a construção de propostas e levantamento das intencionalidades na Educação Infantil. Segundo Marques e Oliveira (2018), nos espaços de educação da infância, o espaço é um lugar de direito para as crianças, uma vez que se torna o terceiro educador, devendo ser pensado para elas. Ao se sentirem

parte do espaço, ao perceberem que o espaço é pensado para elas, as crianças têm maior liberdade e desejo por interagir com ele, o que infere em elementos como representatividade.

Sobre isso, Falco (2022) traz uma perspectiva de Figueiredo (2016) que expõe o seguinte:

Figueiredo (2016) compreende a ideia de contexto educativo como o ambiente pedagogicamente planejado para conceber e explorar a construção de conhecimentos. De acordo como autor, os contextos são muito diversos porque envolvem pessoas, circunstâncias e cultura material, sendo a pedagogia uma ciência que dá coerência às teorias e às práticas a partir da dinâmica emergente. No caso da educação infantil, as relações entre as pessoas (crianças e adultos) e suas experiências singulares são especialmente significativas, visto que “Pensar os seres humanos como sujeitos de interações e a sociedade como uma democracia exige conceber a socialização e a aprendizagem numa relação dialógica. (Falco, 2022, p. 717)

De acordo com Marques e Oliveira (2018), os espaços, contextos e ambientes criados e recriados na Educação Infantil se tornam agradáveis para as crianças, assim como lhes trazem curiosidades quando organizados de forma a possibilitar acolhimentos, representatividade e sensações de pertencimento para elas. Com as constantes transformações que vão ocorrendo, as quais se associam as intencionalidades e propostas organizadas, estes espaços permitem a entrada em universos diferenciados, o que chama a atenção, desperta as curiosidades e faz com que as crianças se sintam motivadas a conhecer as novidades, as transformações.

Conforme Plaszewski e Vanti (2022), reformular o espaço a cada proposta, constituindo um contexto de aprendizagem organizado que dá valia as interações infantis devem retratar aspectos que se fundem com as realidades e vivências da sociedade, algo que se encontra fora da escola, por exemplo, o mundo letrado. Quando este espaço oferece materialidades que a escrita está presente, as explorações infantis passam a se correlacionar com as ações fundamentais a serem realizadas nas interações fora do cotidiano e ambiente educacional. Assim ocorre não só com a escrita, mas com outros conceitos fundamentais como a matemática, a geografia, história, entre outras, o que confere a Educação Infantil a transdisciplinaridade e multidisciplinaridade constante.

Castro e Martins (2018) abordam sobre as relações sociais como forma de compreender quais os espaços a serem constituídos para as crianças na Educação Infantil. De acordo com os autores, a concepção de criança, de infância de ensino-aprendizagem deve ser pauta para se pensar o espaço. As crianças precisam ser vistas como sujeitos sociais e históricos potentes e competentes de transformar o meio, o que implica em evidenciar e valorizar as autorias infantis. Neste contexto, as crianças precisam ver que suas narrativas são ouvidas e o processo de escuta se mostra como o instrumento mais eficaz para representar no espaço esta escuta.

Essa escuta é infinitamente valorizada na Educação Infantil e na concepção de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Segundo Castro e Martins (2018), a observação das relações e interações que as crianças vão estabelecendo com o espaço possibilita que o professor visualize as diversas aprendizagens que vão sendo adquiridas pela participação ativa delas. O espaço passa a ter um valor tanto para a criança quanto para o professor, pois se verifica que são os elementos

componentes que permitem que a criança teste suas hipóteses, precisando ser pensado ainda na organização do planejamento das propostas.

O DOCENTE COMO CONSTRUTOR DE CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS

Partindo de todos os elementos que foram citados anteriormente, se torna notório que o professor tem importância nas ações que as crianças realizarão nos espaços com contextos de aprendizagens construídos, organizados e que são convidativos para elas.

Neste contexto, Falco (2022) afirma que:

O adulto exerce papel fundamental nos contextos educativos, pois é seu olhar atento que norteia as demais ações pedagógicas, seja para qualificar contextos em que se desenvolvem as situações de atenção pessoal e transformar atitudes junto às crianças, seja para incrementar possibilidades nos eixos das interações e das brincadeiras. Todas as crianças convivem, brincam e exploram seus contextos. Todas as crianças expressam-se à sua maneira e têm o direito de conhecer-se e participar. É o olhar dos adultos e, conseqüentemente, a forma como organizam a ação pedagógica que possibilitam a ampliação das experiências das crianças. (Falco, 2022, p. 719)

Para Marques e Oliveira (2018), enquanto o professor realiza o seu planejamento, ele precisa pensar que para além das propostas, a intencionalidade deve estar atrelada às ações mediadoras docentes na constituição dos espaços. Um espaço contextualizado favorece uma gama de oportunidades de atuações das crianças que são motivadas pelas suas curiosidades de descobrir o mundo, agindo sobre ele, o que lhes confere a aprendizagem de que são transformadoras deste meio em que se encontram inseridas.

Por meio do contexto criado pelo professor, segundo Marques e Oliveira (2018), as crianças têm liberdade para explorar quando as materialidades lhes convidam a isso. Ao pensar nesta interação infantil não pode esquecer que a constituição do espaço deve estar repleta de elementos culturais que propiciem as crianças o despertar do sentimento de pertencimento, necessitando que as materialidades sejam ofertadas de forma a garantir a diversidade e a representatividade.

Conforme Dorminico e Lira (2022), o espaço ao ser pensado e organizado pelo professor deve ser constituído de maneira a facilitar que as crianças se vejam neste contexto. Seus interesses, desejos precisam estar presentes e, novamente, a escuta se torna um aliado do professor para esta construção contextualizada. O ambiente que significa esta contextualização do espaço físico se configura como um educador que reverbera na identidade das crianças, assim como tem esta identidade revelada pela escuta e sua organização.

Para Plaszewski e Vanti (2022), um contexto bem elaborado pelo professor, o qual respeita as especificidades da faixa etária da turma, não sendo desafiador acima das possibilidades das crianças e tão pouco insonso perto de tudo que já conhecem, possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades investigativas que são de suma importância para que as crianças construam seus

conhecimentos. Estes autores trazem algumas estratégias e possibilidades para os professores, colocando que:

A educadora também pode se inspirar em propostas mais definidas de arte para crianças que as levem a explorar o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a escultura, deixando a disposição uma organização de elementos focada em uma proposta de arte em particular. Tais como nas imagens abaixo: pintura usando conta-gotas; fazendo marcas com pigmentos naturais ou fazendo instalações tridimensionais usando barbante e papel machê. Propostas que atraiam e inspirem. (Plaszewski; Vanti, 2022, p. 84)

É importante que se abandone visões em que a constituição de contextos não seja possível em virtude de baixo orçamento da escola. Sobre isso Plaszewski e Vanti (2022) colocam que os contextos podem ser criados com elementos simples que o signifiquem. Mudanças no espaço, agregando alguns elementos que já estão presentes na escola pode possibilitar muitas descobertas para as crianças. A mediação docente, também, fará diferença no desenvolvimento das propostas e, para isso, a formação continuada é de suma importância, visto que não são necessárias materialidades para mediar e, sim, conhecimento. A criatividade docente é necessária para construir os contextos de aprendizagens, uma criatividade que use de recursos e materialidades que podem ser adquiridas sem custo financeiro como materiais não estruturadas, recicláveis, sucata, entre outros. O convite ao brincar pela atuação docente é o que vai propiciar o envolvimento das crianças e o espaço será um aliado no despertar desta motivação.

Portanto, como colocam Castro e Martins (2018), conhecer os espaços da escola, usar da criatividade, entender a função docente são elementos primordiais para um ensino de qualidade e para o desenvolvimento infantil com respeito às especificidades das crianças. A transformação destes espaços em contextos de aprendizagens faz com que as crianças ressignifiquem a própria escola, dando valor não somente aos espaços educacionais, mas a si como transformador do meio que se envolve com estes e, também, se transforma, na perspectiva de formação de sujeitos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto no decorrer da pesquisa sobre espaços e suas relações com o desenvolvimento e formação infantil na Educação Infantil, foi possível visualizar que estes são um terceiro educador, uma vez que os elementos que fazem parte deste são fundamentais para fomentar ações das crianças na sua busca de compreender o meio que a cerca e como é capaz de agir sobre ele, assim como este age sobre ela. Porém, o espaço por si só não tem valor algum sem que o docente constitua um espaço que esteja relacionado às intencionalidades que foram pensadas no momento do planejamento. Por mais que a liberdade de ação das crianças sejam um dos pontos principais para que construam seu conhecimento, não se trata de deixar o espaço sem direcionamento nenhum do docente,

de forma contrária, são os elementos que o docente traz para construir este contexto de aprendizagem no espaço que serão fundamentais para o alcance das intencionalidades.

Sendo assim, se torna visível quanto o espaço passa a ter valor tanto com a criação de contextos por parte do professor quanto com as interações infantis se tornando capaz de enriquecer e qualificar as aprendizagens que são adquiridas e os conhecimentos construídos, além de favorecer a observação docente e os registros para documentação pedagógica que evidencia os progressos das crianças.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Joselma Salazar de; MARTINS, Altino José Filho. **Avaliação na e da Educação Infantil. Avaliação de Contexto.** Pro-Posições, v. 29, n. 2, 2018.

DORMINICO, Eliane; LIRA, Cristiana Mesomo. **Espaços e ambientes na Educação Infantil: a organização promove envolvimento.** *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 23, n. 2, 2022.

FALCO, Mariane. **O papel dos adultos e a participação de todas as crianças em contextos de Educação Infantil.** *Revista Zero-a-Seis*, v. 24, n. especial, 2022.

MARQUES, Silva Correa; OLIVEIRA, Taciane Natacia. **A importância da organização dos espaços de aprendizagem na Educação Infantil.** *Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT*, ano VII, v. 13, n 2, 2018.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço no contexto da Educação Infantil de qualidade.** *Revista Travessia*, v. 3, n. 3, 2009.

PLASZEWSKI, Helenara; VANTI, Elisa dos Santos. **Contextos investigativos na Educação Infantil: provocando as potências das crianças e das educadoras no retorno.** E-book VII CONEDU 2021 - Vol 02... Campina Grande: Realize Editora, 2022.

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AS TEACHING TOOLS



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 uso de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas tem se tornado uma prática comum nas instituições de ensino, proporcionando novos caminhos para o processo de aprendizagem. Este artigo explora formas de integrar essas tecnologias na educação, discutindo suas vantagens, desafios e a importância de uma formação adequada para os educadores. A análise abrange o impacto das tecnologias digitais no engajamento dos alunos, na personalização do ensino e na promoção de habilidades essenciais para o século XXI. Por meio de um olhar crítico, o artigo busca evidenciar que, embora as tecnologias digitais ofereçam oportunidades significativas para enriquecer o ensino, é fundamental que sejam utilizadas de maneira consciente e alinhadas aos objetivos educacionais.

Palavras-chave: Tecnologia na educação; Educação digital; Personificação do Ensino.

ABSTRACT

The use of digital technologies as pedagogical tools has become common practice in educational institutions, providing new paths for the learning process. This article explores ways of integrating these technologies into education, discussing their advantages, challenges and the importance of adequate training for educators. The analysis covers the impact of digital technologies on student

engagement, the personalization of teaching and the promotion of essential skills for the 21st century. Through a critical eye, the article seeks to highlight that, although digital technologies offer significant opportunities to enrich teaching, it is essential that they are used consciously and in line with educational objectives.

Keywords: Technology in education; Digital education; Personification of teaching.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as tecnologias digitais têm revolucionado a forma como o conhecimento é transmitido e adquirido. Com o advento da internet, smartphones e ferramentas interativas, o acesso à informação se tornou mais fácil e rápido, transformando a dinâmica das salas de aula. Essa realidade impõe a necessidade de uma reavaliação das metodologias tradicionais de ensino, que muitas vezes não conseguem acompanhar as mudanças que a sociedade e os alunos vêm experimentando. Assim, as tecnologias digitais surgem como aliadas no processo educacional, oferecendo possibilidades de interatividade e inovação que podem enriquecer a experiência de aprendizado.

O desafio, no entanto, reside em como integrar essas tecnologias de maneira eficaz e significativa no currículo escolar. É fundamental que os educadores estejam preparados para não apenas utilizar as ferramentas digitais, mas também para escolher aquelas que realmente contribuem para o desenvolvimento das competências necessárias ao século XXI. Isso implica em uma mudança de pensamento, em que o professor não é mais o único detentor do conhecimento, mas sim um facilitador do aprendizado, orientando os alunos na utilização crítica e consciente das tecnologias. Além disso, é importante considerar que a inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas deve levar em conta as diferenças de acesso e de habilidades entre os alunos. Em contextos em que a desigualdade social ainda é uma realidade, o uso das tecnologias pode ampliar ou reduzir a brecha educacional. Portanto, a reflexão sobre a inclusão digital é essencial, pois ela não se resume apenas ao acesso às ferramentas, mas também à formação crítica dos alunos para utilizá-las de forma consciente e ética.

Em um mundo no qual a informação e os conhecimentos se acumulam e circulam através de meios tecnológicos cada vez mais sofisticados e poderosos, o papel da escola deve ser definido pela sua capacidade de preparar para o uso consciente, crítico, ativo, das máquinas que acumulam a informação e o conhecimento. (TEDESCO, 2004, p.9).

O uso de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas pode oferecer um caminho promissor para a educação contemporânea. No entanto, a implementação deve ser realizada de forma planejada e fundamentada, garantindo que essas ferramentas realmente contribuam para a

formação integral dos alunos, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades socioemocionais e competências para a vida em sociedade.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

A utilização de tecnologias digitais na educação é cada vez mais reconhecida como uma estratégia fundamental para o engajamento dos alunos e a construção de aprendizagens significativas. Com a incorporação de ferramentas tecnológicas, as instituições de ensino têm a oportunidade de transformar o ambiente educacional em um espaço mais dinâmico e atraente. Ao invés de serem meros receptores de informações, os alunos passam a atuar de forma mais ativa em seu processo de aprendizagem, utilizando recursos que estimulam a interação e a participação. Esse protagonismo é essencial, pois fomenta a autonomia do estudante, fazendo com que ele se sinta mais responsável por sua própria educação.

Um dos principais benefícios do uso de tecnologias digitais é a possibilidade de personalizar a aprendizagem. Plataformas educacionais e aplicativos adaptativos permitem que cada aluno avance em seu próprio ritmo, de acordo com suas necessidades e estilos de aprendizado. Essa personalização ajuda a identificar as áreas em que o aluno pode precisar de mais apoio e oferece a oportunidade de revisar conceitos em um formato que ele compreenda melhor. Ao se sentir mais no controle de sua aprendizagem, o aluno tende a se engajar mais nas atividades, resultando em um desempenho acadêmico mais positivo.

Além disso, as tecnologias digitais permitem o acesso a uma variedade imensa de recursos educacionais que enriquecem o currículo. Ferramentas como vídeos, infográficos e simulações oferecem diferentes formas de apresentar o conteúdo, facilitando a compreensão de tópicos complexos. Essa diversidade de materiais estimula a curiosidade e o interesse dos alunos, tornando o aprendizado mais prazeroso. Ao explorar conteúdos por meio de diferentes formatos, os estudantes não apenas assimilam melhor a informação, mas também desenvolvem a habilidade de analisar e interpretar dados de maneira crítica.

Essas novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a Educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. Existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Estar informado é um dos fatores primordiais nesse contexto. Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional. (FERREIRA, 2014, p.15).

Outro aspecto importante a ser considerado é que o uso de tecnologias digitais na educação favorece o desenvolvimento de competências digitais, que são essenciais em um mundo cada vez mais conectado. Habilidades como pesquisa online, avaliação de fontes, colaboração em ambientes virtuais e comunicação digital se tornam parte do cotidiano escolar, preparando os alunos para os desafios do século XXI. Essas competências não são apenas valiosas no contexto acadêmico, mas

também se mostram indispensáveis no mercado de trabalho, onde a proficiência em ferramentas digitais e a capacidade de trabalhar em equipe são frequentemente requisitadas.

Por fim, a integração de tecnologias digitais nas práticas educativas não deve ser vista apenas como uma tendência passageira, mas como uma necessidade para a formação de cidadãos críticos e criativos. À medida que a sociedade evolui, a educação deve acompanhar essas mudanças, preparando os alunos não apenas para consumir informação, mas também para criá-la e utilizá-la de forma ética e responsável. Portanto, investir na formação de educadores e na infraestrutura tecnológica das escolas é essencial para garantir que a utilização dessas ferramentas digitais gere um impacto positivo e duradouro na educação. Dessa forma, a tecnologia se torna um aliado na busca por um ensino mais inclusivo, interativo e capaz de atender às demandas de um mundo em constante transformação.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

As tecnologias digitais têm se mostrado um recurso valioso para a personalização do ensino, adaptando-o de maneira eficaz às necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Esse benefício é especialmente relevante em um cenário educacional cada vez mais diversos, onde os alunos não apenas apresentam diferentes níveis de conhecimento, mas também variam em suas habilidades, estilos de aprendizagem e motivações. Ao incorporar plataformas educacionais que permitem trilhas de aprendizado personalizadas, os educadores oferecem aos alunos a oportunidade de avançar em seu próprio ritmo, o que não apenas melhora a compreensão do conteúdo, mas também eleva o nível de engajamento nas atividades.

Esse tipo de personalização se traduz em um ensino mais significativo e relevante, uma vez que considera o histórico e as experiências prévias de cada aluno. Por exemplo, uma plataforma pode adaptar os exercícios e as atividades com base no desempenho anterior do estudante, desafiando-o em áreas que necessitam de maior atenção, enquanto reforça conhecimentos já dominados. Dessa forma, os alunos não se sentem sobrecarregados com conteúdo que não conseguem absorver, mas também não são subutilizados em suas capacidades. Essa adequação à individualidade do estudante é fundamental para manter o interesse e a motivação, fatores essenciais para um aprendizado eficaz.

A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na criação de planos de aula e estratégias de ensino oferece um ambiente de aprendizagem enriquecido, fornecendo uma ampla variedade de fontes de pesquisa e métodos inovadores para apresentação e aplicação do conteúdo estudado. Além disso, uma vantagem notável é o aprimoramento da retenção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. (MORENO, 2023, p. 8).

Além disso, a personalização do ensino por meio de tecnologias digitais permite uma maior flexibilidade nas abordagens pedagógicas. Os educadores têm a possibilidade de utilizar diferentes

formatos de conteúdo, como vídeos, jogos, quizzes interativos e materiais textuais, que atendem às preferências dos alunos. Essa diversidade não só torna o aprendizado mais dinâmico, mas também permite que os estudantes se engajem em atividades que considerem mais interessantes ou adequadas ao seu estilo de aprendizagem. Por exemplo, um aluno que aprende melhor por meio de estímulos visuais pode se beneficiar mais de vídeos educativos, enquanto outro que prefere a prática pode encontrar valor em simulações e atividades experimentais.

Um dos aspectos mais significativos da personalização proporcionada pelas tecnologias digitais é a capacidade de fornecer feedback em tempo real. Isso significa que os educadores podem monitorar o progresso dos alunos de forma contínua e ajustada, identificando rapidamente áreas que precisam de reforço ou, ao contrário, conteúdos que podem ser explorados em maior profundidade. Esse feedback imediato é um componente essencial para o aprendizado, pois permite que os alunos entendam seus pontos fortes e fracos, promovendo um ciclo de aprendizado mais eficaz. Além disso, os educadores, ao utilizarem essas ferramentas, podem fazer intervenções mais direcionadas e personalizadas, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo.

A personalização do ensino por meio das tecnologias digitais, portanto, promove uma educação mais inclusiva e eficaz, onde cada aluno se sente valorizado e reconhecido em suas individualidades. Isso não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a autoconfiança e a resiliência. À medida que os alunos percebem que suas necessidades estão sendo atendidas, eles se tornam mais engajados e motivados a aprender. Em última análise, a personalização do ensino, facilitada pelas tecnologias digitais, não apenas transforma a sala de aula, mas também prepara os alunos para os desafios de um mundo em constante mudança, onde a adaptabilidade e a autonomia são habilidades cada vez mais valorizadas.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

A implementação de tecnologias digitais na educação traz consigo uma série de desafios que precisam ser enfrentados para garantir sua eficácia e potencializar seus benefícios. Um dos principais obstáculos é a resistência de alguns educadores em adotar novas ferramentas e metodologias. Essa resistência pode advir de diversos fatores, incluindo a falta de formação adequada, que impede os professores de se sentirem confiantes em utilizar as tecnologias de forma eficaz. Além disso, muitos educadores temem perder o controle da sala de aula ao introduzir tecnologias digitais, acreditando que isso pode levar a distrações ou desinteresse por parte dos alunos. Superar essa resistência requer um trabalho contínuo de sensibilização e capacitação, onde os educadores possam vivenciar na prática as vantagens das ferramentas digitais e como elas podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Outro desafio significativo é a infraestrutura tecnológica precária em muitas escolas, especialmente em áreas rurais ou comunidades de baixa renda. O acesso limitado à internet e à dispositivos digitais

pode criar desigualdades que impactam diretamente a experiência de aprendizagem dos alunos. Quando alguns estudantes têm acesso a tecnologias modernas e outros não, essa disparidade pode resultar em um aprendizado desigual, onde os alunos mais privilegiados conseguem explorar recursos e conteúdos que os demais não têm à disposição. Portanto, é essencial que as instituições de ensino busquem parcerias e investimentos que melhorem a infraestrutura tecnológica, garantindo que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado.

Adicionalmente, o uso de tecnologias digitais exige um planejamento pedagógico cuidadoso para ser eficaz. Muitos educadores podem não estar familiarizados com as melhores práticas de integração das tecnologias em suas aulas, o que pode levar à utilização superficial desses recursos. Para evitar isso, é importante que os professores recebam formação continuada e suporte técnico, permitindo que eles desenvolvam habilidades para planejar aulas que utilizem as tecnologias de forma integrada e significativa. Sem um planejamento adequado, as tecnologias podem se tornar apenas um adendo à prática pedagógica tradicional, sem realmente transformar a aprendizagem.

A resistência à mudança não está presente apenas entre os educadores, mas também entre os gestores escolares e as políticas educacionais. Muitas vezes, a administração da escola pode ser relutante em investir em tecnologias digitais, considerando os custos e as incertezas envolvidas. Além disso, as políticas educacionais nem sempre incentivam a inovação, mantendo currículos rígidos que não consideram a inclusão de tecnologias como uma prioridade. Para enfrentar esse desafio, é necessário que haja uma mudança de mentalidade em todos os níveis da educação, reconhecendo a importância das tecnologias digitais como ferramentas essenciais para a formação dos alunos no século XXI.

Diante desse contexto de constantes transformações, a área da educação não estaria isenta de mudanças tão relevantes. Sendo assim, a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, é cada vez mais necessária, permitindo que a comunidade escolar possa experienciar essa realidade, conforme elucidada. Hoje é consenso que as novas tecnologias de informação e comunicação podem potencializar a mudança do processo de ensino e de aprendizagem e que, os resultados promissores em termos de avanços educacionais relacionam-se diretamente com a ideia do uso da tecnologia a serviço da emancipação humana, do desenvolvimento da criatividade, da autocrítica, da autonomia e da liberdade responsável. (ALMEIDA; PRADO, 1999, p. 01).

Por fim, é fundamental que as escolas envolvam a comunidade e as famílias no processo de integração das tecnologias digitais. Muitas vezes, a resistência pode ser exacerbada pela falta de compreensão sobre como as tecnologias podem beneficiar a educação. Ao promover workshops e eventos que demonstrem o uso de tecnologias digitais, as escolas podem educar os pais e responsáveis sobre seu valor, criando uma rede de apoio que facilite a implementação e o uso contínuo dessas ferramentas. Assim, enfrentando esses desafios com uma abordagem colaborativa e estratégica, as instituições de ensino podem assegurar que a integração das tecnologias digitais

ocorra de maneira efetiva, enriquecendo a experiência educacional e preparando os alunos para um futuro cada vez mais digital.

O PAPEL DO EDUCADOR NA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Os educadores têm um papel fundamental na integração das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, atuando como facilitadores e mediadores no processo de ensino-aprendizagem. Para que essa integração seja bem-sucedida, é essencial que os professores se sintam seguros e capacitados no uso dessas ferramentas, o que, por sua vez, depende de um investimento significativo em formação continuada. A formação deve ser abrangente e prática, permitindo que os educadores explorem as diversas tecnologias disponíveis, desde plataformas de ensino online até aplicativos interativos, e desenvolvam estratégias para incorporá-las efetivamente em suas práticas pedagógicas. Essa capacitação não apenas aumenta a confiança do professor, mas também enriquece sua abordagem educacional, permitindo que ele crie experiências de aprendizado mais dinâmicas e relevantes para seus alunos.

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática. (MORAN, 2009, p. 32).

Além disso, os educadores devem promover um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos se sintam encorajados a trabalhar juntos, compartilhar conhecimentos e construir aprendizagens significativas. Esse tipo de ambiente favorece a interação entre os alunos e estimula a troca de ideias, tornando o aprendizado um processo coletivo. Ao incentivar o trabalho em equipe, os professores não apenas fortalecem a comunidade escolar, mas também ajudam os alunos a desenvolverem habilidades sociais e emocionais essenciais, como empatia, comunicação e colaboração. O uso das tecnologias digitais pode ser um catalisador poderoso nesse contexto, facilitando a comunicação entre os alunos e permitindo que eles trabalhem juntos em projetos e atividades, mesmo que estejam fisicamente distantes.

Os educadores também devem atuar como guias críticos no uso das tecnologias digitais. É importante que, além de ensinar como usar essas ferramentas, os professores incentivem os alunos a refletirem sobre o impacto e as implicações de seu uso. Isso envolve discutir questões como a segurança online, a privacidade, a ética digital e a credibilidade das fontes de informação. Ao cultivar uma consciência crítica em relação ao uso das tecnologias digitais, os educadores preparam os alunos não apenas para serem consumidores de informação, mas também cidadãos responsáveis e informados em um mundo cada vez mais conectado.

Outro aspecto importante do papel do educador é a capacidade de personalizar o ensino por meio das tecnologias digitais. Os professores têm a oportunidade de usar essas ferramentas para atender

às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem de seus alunos. Isso significa que, ao integrar tecnologias digitais em suas práticas, os educadores podem oferecer um ensino mais adaptativo e individualizado, permitindo que cada aluno progrida em seu próprio ritmo. Essa abordagem não só melhora o desempenho acadêmico, mas também aumenta a motivação e o engajamento dos alunos, pois eles se sentem mais valorizados e compreendidos em suas particularidades.

Quanto mais avança a tecnologia, mais se torna importante termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos (MORAN, 2005, p.12).

Finalmente, o papel do educador na integração das tecnologias digitais não se limita apenas à sala de aula; ele também envolve a colaboração com outros profissionais da educação e a participação em comunidades de prática. Ao trocar experiências e aprendizados com colegas, os educadores podem compartilhar recursos, estratégias e inovações que podem enriquecer o ambiente educacional como um todo. Essa colaboração fortalece a rede de apoio entre os educadores e cria um espaço para a inovação pedagógica, permitindo que a escola evolua continuamente em sua prática educacional. Assim, ao abraçar as tecnologias digitais de forma crítica e consciente, os educadores não apenas transformam suas aulas, mas também preparam seus alunos para serem protagonistas em um mundo digital em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o uso de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas representa uma oportunidade significativa para transformar a educação. Essas tecnologias oferecem novas possibilidades de engajamento e personalização do ensino, permitindo que os alunos se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado. No entanto, a implementação eficaz dessas ferramentas depende de uma série de fatores, incluindo a formação dos educadores, a infraestrutura das escolas e a disposição dos alunos para explorar novas metodologias. É essencial que as instituições educacionais invistam em capacitação e recursos para garantir que as tecnologias digitais sejam utilizadas de maneira consciente e alinhadas aos objetivos educacionais.

Por fim, é importante ressaltar que, apesar dos desafios, o potencial das tecnologias digitais para enriquecer o processo de aprendizagem é inegável. A educação do século XXI requer uma abordagem que valorize a inovação e a inclusão, e as tecnologias digitais podem desempenhar um papel central nesse processo. Portanto, ao integrar essas ferramentas de forma planejada e fundamentada, contribuiremos para a formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Em suma, as tecnologias digitais não são apenas uma adição ao currículo, mas uma transformação necessária na maneira como ensinamos e aprendemos. O desafio é abraçar essa transformação

com responsabilidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e que possam desenvolver as competências essenciais para a vida em sociedade. Assim, a educação se torna não apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas um espaço de construção de saberes e experiências significativas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria E. B. & PRADO, Maria E. B. B. **Um retrato da informática em educação no Brasil**. 1999. Disponível em: [http:// www.proinfo.gov.br](http://www.proinfo.gov.br). Acesso em 05 out. 2024.
- FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula**. 2014. 121 páginas. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba.
- MORAN, J. M. **As múltiplas formas de aprender**. Revista atividades & experiências, São Paulo, jul 2005. Disponível em: <https://anatriachim.pbworks.com/f/asmultiplasformasdeaprender.pdf>. Acesso 09 out. 2024.
- _____, J. M., **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Coleção Papirus Educação, Editora Papirus, Campinas, 16. ed., 2009.
- MORENO, M. C., Antonelli, G. A. V., da Silva, F. C. S., Wingler, R. M. F. de S., Batista, R. L. F., Cipriano, L. M. O., de Souza, F. S. R., Ferreira, D. S. A., Pelages, R. G., & Barbosa, A. P. da S. R. (2023). **Transformando o ensino com tecnologia: Estratégias para um currículo inovador**. *Revista foco*, 16(12), e3844. Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n12-037>. Acesso em 08 out. 2024.
- TEDESCO, J.C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incertezas**. São Paulo: Cortez; Buenos Ayres: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; Brasília: UNESCO, 2004. p. 17-75.

A ESCOLA E OS CONFLITOS: UM OLHAR SOBRE AS ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS

SCHOOL AND CONFLICTS: A LOOK AT EDUCATIONAL ALTERNATIVES



TANIA ROGELIA LIMA GUEDES

Graduada em Geografia pelas Faculdades Integradas de Guarulhos (1989); Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo e da Rede Municipal de Guarulhos.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal trazer à luz a discussão sobre o universo escolar, seu clima organizacional, competência e responsabilidade de todos que compõem a comunidade em pauta, na criação de uma cultura onde os conflitos surgidos na convivência das diversidades ali instaladas sejam mediados e possam ser solucionados, na medida em que todos os envolvidos se disponham a rever seus conceitos e preconceitos na sociedade que integram no âmbito da escola. Pela pesquisa, embasada em autores que se dispuseram a estudar sobre o tema, e pelas políticas implementadas pelos órgãos de mediação e restauração dos processos de paz, achou-se por bem abordá-lo de forma democrática e clara para que sirva de incentivo na implementação dos processos restaurativos atuais que têm como base o diálogo coletivo e constante entre os envolvidos nas situações conflituosas e aqueles, que preparados para tanto, sirvam como mediadores da questão estabelecida entre eles. Sabe-se que os conflitos, por serem inerentes ao convívio social, dado a diversidade de culturas nele estabelecida não podem ser ignorados como coisa natural, mas creditados como questão importante na transformação da sociedade em local de convivência saudável e sem a necessidade de recorrer às formas de violência para solução de problemas na maioria das vezes de conotação fútil e irrelevante, que poderia ser solucionado em uma conversa pacífica, onde todos são ouvidos e têm a oportunidade de expor suas opiniões.

Palavras-chave: Escola; Conflitos; Mediação.

ABSTRACT

The main objective of this work is to bring to light the discussion about the school world, its organizational climate, the competence and responsibility of all those who make up the community in question, in the creation of a culture where the conflicts that arise in the coexistence of the diversities installed there are mediated and can be solved, to the extent that all those involved are willing to review their concepts and prejudices in the society that they integrate within the scope of the school. The research, based on authors who have been willing to study the subject, and the policies implemented by mediation and restorative peace process bodies, has made it a good idea to approach it in a democratic and clear way so that it can serve as an incentive for the implementation of current restorative processes, which are based on collective and constant dialog between those involved in conflict situations and those who, prepared to do so, serve as mediators of the issue established between them. It is known that conflicts are inherent to social life, given the diversity of cultures established within it, and cannot be ignored as a matter of course, but rather credited as an important issue in transforming society into a place of healthy coexistence, without the need to resort to forms of violence to solve problems that are often futile and irrelevant, and which could be resolved in a peaceful conversation, where everyone is heard and has the opportunity to express their opinions.

Keywords: School; Conflicts; Mediation.

INTRODUÇÃO

O tema escolhido para este trabalho “A escola e os conflitos: um olhar sobre as alternativas educacionais.” foi se delineando no decorrer da pesquisa para realizá-lo. A princípio a visão que se queria imprimida era outra, mas ao ler os diversos autores que embasaram a pesquisa, a necessidade de ampliar o tema foi entendida. Não só o gestor escolar tem a função e responsabilidade de dirimir os diversos tipos de situações conflituosas que surgem neste universo chamado escola. A responsabilidade, como se constatou é de todos aqueles que direta ou indiretamente fazem parte da comunidade escolar. Por isso, a necessidade de um olhar mais amplo e democrático.

A escolha, então, partiu da pergunta que se faz quando se convive com os diferentes setores da escola, não sendo formulada de um dia para o outro, mas na vivência com os membros desta comunidade, que se apresentam com sua cultura, história, diversidade e é claro, que, se participam de uma sociedade, a escola, e trazem sua construção de vida para este espaço, os conflitos, conduta inerente ao ser humano, serão parte dela. Portanto, a pergunta que levou à construção dessa abordagem foi: “quais as alternativas que podem ser utilizadas pela comunidade diante dos conflitos surgidos no ambiente escolar, responsabilizando, assim, a função social, o papel da escola e de seus membros: família, comunidade, professores, coordenadores e gestores, para que o clima organizacional seja saudável para a convivência de todos, em especial para as crianças e os adolescentes?”

Para tanto, embasado nos diversos autores pesquisados, houve a oportunidade de se refletir e conhecer as interações entre os diversos sujeitos participantes do ambiente escolar, conhecer os

conflitos que daí surgem, para buscar alternativas eficazes para a solução e/ou amenização destes, proporcionando um clima organizacional saudável para todos que convivem ali.

A apresentação do estudo justifica-se pela importância do tema para professores, educadores, gestores, alunos, funcionários e familiares da comunidade escolar. Antes de tudo, o tema interessa a toda a sociedade. Ele perpassa por todo tipo de convivência, mas é na escola que as alternativas devem ser mais bem apresentadas e mais implementadas, pois é nela o espaço de formação e transformação do sujeito histórico, cidadão crítico e comprometido com a sociedade onde atua. Se as alternativas aqui explicitadas forem, realmente, colocadas em prática, torna-se mais favorável a construção de um clima organizacional onde todos são ouvidos e suas necessidades se não dirimidas, pelo menos amenizadas pelo apoio dos outros sujeitos escolares. E, portanto, as chances de diminuição dos conflitos e, até mesmo, a possibilidade de solucioná-los, aumentam.

O artigo apresenta as diversas formas de mediação desses conflitos, pois apenas conhecer o problema não auxilia na sua solução e saber sem tomar iniciativa é forma de omissão, quem se omite se torna responsável pela manutenção do clima insalubre. Explanou-se sobre os processos restaurativos que atualmente existem, propostas de conciliação e reconciliação na procura da boa convivência, falou-se daqueles que podem e devem participar das mediações, seja como o facilitador do processo, que devem estar preparados para ouvir e aptos a, sem julgamentos, propor novos rumos nas relações interpessoais; dos envolvidos, que devem estar dispostos a fazer a sua parte para dirimir a situação; aos familiares, que além do apoio ao filhos ou afins, devem estar a par da questão para auxiliar no processo de transformação atitudinal de seus tutelados.

E, em destaque, os objetivos e as formas de mediações, sejam elas: a justiça restaurativa, que tem como função restaurar o lugar da Escola na sociedade, dando a ela o poder de tratar dos conflitos que nela surgem; o círculo restaurativo, que é o momento oportunizador de todos os protagonistas direta ou indiretamente envolvidos na situação conflituosa, de falar e se fazer ouvir, relatando o seu lado da história, seus sentimentos e suas propostas de solução do problema; círculos de paz e escuta ativa, que proporcionam uma aprendizagem de construção de um ambiente de paz e respeito ao outro.

Para que tudo se concretize, a criação democrática e participativa de um plano de convivência pode auxiliar no clima organizacional saudável e nas relações interpessoais respeitadas com um objetivo pacífico e pacificador.

As fontes de pesquisa utilizadas para a construção do presente trabalho “A escola e os conflitos: um olhar sobre as alternativas educacionais.” foram, principalmente, bibliográficas, servindo-se da metodologia qualitativa para reflexões sobre as interações pessoais, conhecimentos dos diferentes tipos de conflitos que surgem no âmbito escolar, e, por fim, a explanação de algumas formas de processos de mediação que podem ser implantados na escola para o desenvolvimento das boas relações no espaço escolar.

Por tudo isso, escolheu-se o tema, pois a escola como espaço de transformação social e promotora da formação da cidadania crítica e comprometida não pode ficar à margem da história e deve evoluir para um lugar de convivência onde os conflitos existem, mas não se perpetuam, onde os que ali

convivem aprendam a ver e ouvir o outro, em um clima de respeito e comprometido na construção da paz.

MEDIAÇÃO EM CONFLITOS: INSTRUMENTO PARA A BOA CONVIVÊNCIA

Já se tem consciência que educar é ato de construção contínua do ser humano, todos os dias ao longo de toda a vida se aprende e se ensina algo novo. Para se formar o homem integral é preciso que ele seja capaz de tomar as rédeas de sua vida, sabendo tomar decisões intelectuais, profissionais e, principalmente, emocionais no decorrer de sua existência. Educar é preparar o indivíduo para estas situações.

Uma comissão criada pela UNESCO, denominada Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, ficou responsável por produzir um relatório (Relatório Delours) com recomendações e sugestões para auxiliar na escola do novo milênio, tal documento é usado como base para as políticas educacionais de todo o mundo.

Segundo a cartilha elaborada pelo Conselho Nacional do Ministério Público intitulada Diálogos e mediação de conflitos nas escolas-Guia Prático para Educadores, no ano de 2014,

O Relatório defende a organização da educação com base em quatro princípios (os pilares do conhecimento), os quais interagem e são interdependentes, focados num conceito amplo de educação, contemplando o ser humano em sua totalidade e em suas relações sociais. Os quatro pilares foram caracterizados da seguinte forma: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. A educação é concebida numa visão integral, que vai além dos limites da sala de aula e extrapola o processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, numa via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. (p. 13)

Desses quatro pilares, base da educação mundial, toma-se como destaque o de número quatro, que mais se encaixa neste trabalho: o “aprender a conviver”, é ele que, segundo a citada cartilha, liga-se às competências relacionais, ao aprender a viver com os outros. A escola deve ensinar o aluno a se relacionar melhor em seu meio, de forma participativa, solidária e cooperativa (p. 11).

Ainda segundo a cartilha,

Essa perspectiva transdisciplinar é um novo desafio para a escola do século XXI, pois o aprender a conviver significa habilitar-se para o respeito nas relações humanas, para a cooperação, para o exercício de uma boa comunicação e para o gerenciamento positivo dos conflitos. Aprender a conviver significa também aprender a ter uma maior consciência e responsabilidade social, desenvolvendo empatia, apreciação pela diversidade, respeito pelos outros e espírito de solidariedade. Com base nesses pilares, a escola precisa ensinar a importância do diálogo e da paz, o que pressupõe preparar as crianças e os jovens para um conjunto de habilidades sociais

necessárias ao desenvolvimento de uma personalidade equilibrada; ao aprendizado de boas relações sociais e dos valores sócio morais; ao aprimoramento das relações interpessoais, sobretudo através de comunicação eficiente; à compreensão das diferenças interculturais e à cultura da não violência. (p. 12)

Depreende-se daí a importância da criação e manutenção do clima organizacional favorável à discussão e à participação de todos nas decisões escolares. É na convivência, nas relações interpessoais sadias que se encontra o solo fértil para o bom resultado das mediações dos conflitos que porventura surjam. Uma sociedade sadia não é aquela que não possui conflitos, pois a diversidade de opiniões é inerente ao ser humano, mas, sim aquela que é capaz de dirimir seus conflitos utilizando o diálogo, a argumentação pacífica, onde todos têm direito à palavra e são ouvidos pelos demais.

Da mesma cartilha,

Quando falamos em cultura da não violência logo pensamos em respeito à vida, no fim de qualquer modalidade de violência, na cultura do diálogo e da solução pacífica dos conflitos, do respeito à dignidade da pessoa humana e no compromisso com os direitos humanos. Para tanto, as práticas restaurativas são extremamente vantajosas, pois possibilitam mudanças diretas no campo das inter-relações. Elas levam aos envolvidos uma abordagem inclusiva e colaborativa, que resgata o diálogo, a conexão com o próximo e a comunicação entre os atores escolares, familiares, comunidades e redes de apoio. As práticas restaurativas nos levam a lidar com os conflitos de forma diferenciada: desafiando os tradicionais padrões punitivos. Passamos a encarar os conflitos como oportunidades de mudança e de aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade. São mudanças de modelos de cultura, de paradigmas e de práticas que permitem uma melhoria nos relacionamentos, contribuindo para a construção de cultura de paz nas escolas. (p. 14)

Quando o conflito é percebido pelos membros da organização que é a escola, a providência primeira para conter os ânimos alterados deve ser a mediação. Quanto mais imediata for a intervenção, maior será a garantia de se encontrar a solução para o problema. A prevenção seria então o melhor meio de se evitar que o conflito, por vezes surgido em situações fúteis chegue a um patamar de violência destrutiva.

Deve-se levar em conta que o conflito é elemento natural da convivência humana, mas as suas consequências mais violentas podem ser evitadas, se um sujeito que tenha conhecimento do conflito sirva como mediador do diálogo, na procura de restaurar as relações, de reparar os danos da vítima, se houver; na responsabilização do causador de um ato danoso àquela comunidade.

Este sujeito pode ser o gestor, o coordenador escolar ou mesmo o professor, aquele que conhece o ambiente escolar, sabe das histórias dos envolvidos, conhece as ferramentas que vão fazer com que os conflitantes reflitam sobre a relação desarmônica e juntos encontrem a solução para uma convivência civilizada. Para tanto, é necessário que o(s) membro(s) da comunidade tenha(m) aptidão,

capacidade e formação para facilitar, de maneira competente, a intermediação entre os indivíduos envolvidos nos conflitos que surjam.

PROCESSO RESTAURATIVO

A escola diante de um conflito pode recorrer a dois caminhos para sua solução: o primeiro é formado de artifícios que tentam desarticular o poder do aluno, criando situações vexatórias expondo a situação em público, impondo-lhe punições como a suspensão do direito de frequentar o ambiente escolar por um determinado período, rótulos e até mesmo a reprovação. Quando faz uso deste discurso moralista e falso, pois a humilhação e a retirada do indivíduo do convívio escolar não são medidas, como se comprova na prática, que solucionem a questão, causando na maioria das vezes um exacerbamento das condições de conflitos, pela revolta pela punição que ele considera exagerada e injusta, ocorre um caso de discriminação, criando um ambiente de exclusão para o aluno que não cumpriu as regras institucionais.

Somente haverá inclusão se a escola souber usar a situação de conflito como oportunidade de reforçar que a disciplina, como ponto positivo da boa convivência, tem princípio educativo e como tal, é um processo eficaz de aprendizagem, sem que seja preciso recorrer à violência, à opressão ou a o medo.

Esta é a oportunidade de lançar mão de um diálogo consensual e não autoritário, em que se conciliam os objetivos de todos os envolvidos, sem dominação ou autoritarismo.

Mullet e Amstutz (2012, p. 26) sugerem utilizar a abordagem restaurativa, onde “há o reconhecimento das necessidades e propósitos presentes na raiz do mal do comportamento e, também das necessidades dos que foram prejudicados por ele”.

Se há o entendimento do conflito como um processo educativo, a restauração da convivência pacífica, resultado do diálogo conciliatório e democrático, vai atuar não só como solução do conflito imediato, mas se tornar um elemento de prevenção de situações conflituosas. No diálogo, na mediação bem conduzida, todos aprendem que existem meios pacíficos de solucionar conflitos que não passam pela via da violência. Neste caso, ganha a escola que restabelece um clima organizacional de boa convivência e ganham os envolvidos no conflito, que passam a conhecer novas formas de resolução de suas diferenças, percebendo que a violência não precisa ser uma delas.

O PAPEL DO MEDIADOR

Utilizando a cartilha Justiça Restaurativa na Escola, elaborada pela Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas do Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte, elucida-se que,

É recomendável que o procedimento restaurativo seja conduzido por dois facilitadores, que dele também participam ativamente. Sua responsabilidade é assegurar um espaço de diálogo horizontal, para que os participantes possam sentir seguros e conectados. Nesse ambiente é possível que, ao se sentirem confortáveis, as pessoas expressem seus sentimentos com profundidade e se comprometam com a transformação da relação conflituosa. Os facilitadores, que devem procurar atuar sempre em dupla, têm a função de apoiar e ser referência para os envolvidos. Para manter a conexão, a confiabilidade e a segurança do espaço de diálogo, conduzirão o caso por todo o percurso, do início ao fim do procedimento. (p. 12)

Destacando os excertos acima citados, nota-se a importância de a dupla de mediadores serem participantes do meio em que ocorre o conflito, para que possam oferecer o suporte necessário à situação, sabendo conduzir o processo e fazendo as perguntas que vão proporcionar aos demais a conexão entre o diálogo e a solução da situação.

Não há, como a própria cartilha propõe, uma solução autoritária vinda dos mediadores, o papel que eles desempenham é a dinâmica de através de perguntas elaboradas adequadas à situação, os participantes possam expressar de maneira livre e sem julgamentos os seus sentimentos e necessidades, sem falar sobre o outro, escutando e sendo escutado ativamente.

Segundo Gouvea Neto,

A mediação pode ser conceituada como um método de resolução de conflitos no qual um mediador imparcial e neutro facilita a comunicação entre as pessoas em busca de uma solução para o problema. Ela pode ser usada em muitos âmbitos e o escolar é um deles. É um processo flexível e pode ser adaptado às necessidades específicas de um centro escolar, levando em conta a natureza dos conflitos e o objetivo do programa. É uma ótima ferramenta para melhorar a convivência no ambiente e na comunidade escolar e deve ser adotada por todas as instituições de ensino. (p. 1)

A mediação, então, deve ser feita por alguém que seja imparcial, mas que tenha conhecimento das necessidades do ambiente escolar, pois o processo deve ser adequado às especificidades daquela comunidade onde o conflito se instalou. Portanto, o gestor, o professor, o coordenador devem ser os sujeitos do processo de mediação, sem julgamentos ou condenações, mas com formação embasada na construção do clima de boa convivência da escola onde atua e da qual conhece as dificuldades.

E o autor prossegue,

Muitos dos programas desenvolvidos em escolas concluíram que a mediação é uma ótima ferramenta para ajudar na pacificação e democratização da escola, assim como oferecer uma educação integral que aporte ferramentas para o aluno desenvolver competências emocionais, sociais e de comunicação.

Os programas de mediação escolar permitem formar os membros da comunidade educativa como mediadores, difundir a cultura de paz e a mediação como forma de resolução pacífica de conflitos e ensinar as pessoas as vantagens e benefícios de usar os processos autocompositivos e suas técnicas no seu dia a dia.

Os alunos que participam da mediação escolar apresentam uma melhora na sua consciência individual e social, desenvolvem a comunicação, a escuta e a empatia, importantes habilidades humanas. Além disso, a mediação pode melhorar a capacidade de analisar e resolver os conflitos e compreender melhor as adversidades e desafios da vida. Os professores por sua vez melhoram a sua capacidade de compreender os conflitos, de comunicação e de resolver os problemas relacionados com o trabalho no ambiente escolar. Os pais também têm um papel importante e podem participar mais ativamente das questões relacionadas com os seus filhos, em especial nas situações de conflitos. O centro escolar também pode ser beneficiado com a melhora no ambiente, pois a comunidade educativa pode aprender a gerir os conflitos de uma forma mais eficiente. (p. 1-3)

Dáí conclui-se que, a comunidade escolar pode e deve estar envolvida nas soluções de seus problemas, pois é ela que conhece os indivíduos que nela atuam, suas histórias de vida, suas dificuldades sociais, econômicas e familiares, suas fragilidades e as situações que podem levá-los a exaltação emocional, tornando-se suscetíveis a resolver suas questões de forma violenta. Não se deve esquecer que aquele que for servir como intermediário do diálogo e da proposta de uma reparação dos danos, se houver, deve ser alguém preparado para o não julgamento, dando ao conflito a dimensão verdadeira.

O mesmo autor, completa: “A mediação também tem um caráter pedagógico e contribui com a difusão da cultura de paz, da não-violência e da resolução pacífica dos conflitos.”

OS OBJETIVOS DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

Gouvea Neto traz que,

A implementação de um programa ou um serviço de mediação em uma escola devem sempre atender às necessidades específicas de cada centro escolar. Segundo Silvia lungman, os objetivos da mediação escolar podem ser os seguintes:

1. Construir um sentido mais forte de cooperação e comunidade com a escola;
2. Melhorar o ambiente na aula por meio da diminuição da tensão e da hostilidade;
3. Desenvolver o pensamento crítico e habilidades para a solução de problemas;
4. Melhorar as relações entre os estudantes e os professores;
5. Aumentar a participação dos alunos e desenvolver habilidades de liderança;
6. Resolver as disputas menores entre as pessoas que interferem no processo de educação;
7. Favorecer o aumento da autoestima dos membros da comunidade escolar;
8. Facilitar a comunicação e as habilidades para a vida cotidiana.

Reforça-se aqui a importância da mediação como programa escolar para destacar que mais do que simplesmente debelar ou minimizar situações de conflito, ela irá proporcionar no ambiente escolar a construção de um clima organizacional democrático e cooperativo, levando à criação de uma cultura com menos tensões, onde o indivíduo participante da instituição se sinta acolhido e disposto a fazer sua parte na manutenção do processo educativo sadio e da segura transformação pessoal, solidificando uma autoestima capaz de enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Segundo a cartilha Justiça Restaurativa na escola, já citada,

Confere-se a todos os participantes o direito de falar e escutar ativamente. Este diálogo acontece no círculo restaurativo. Nele, todas as pessoas são protagonistas e têm oportunidades iguais de participar e contribuir para a compreensão e transformação do conflito. (p. 15)

No processo restaurativo é necessário que estejam presentes as partes que de forma direta ou indireta tiveram participação na situação conflituosa, seja como causador do dano, como aquele que sofreu o dano, a família dos envolvidos e os facilitadores que ajudarão na mediação através de um diálogo respeitoso e com o objetivo de transformar a o conflito em uma convivência pacífica.

FORMAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

JUSTIÇA RESTAURATIVA

A Justiça Restaurativa é responsabilidade da Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas, coordenada pelo Ministério Público Mineiro. Sua ação é pautada em seis ramos distintos, destes iremos nos ater à Justiça Restaurativa nas Escolas, que “visa à aplicação da Justiça Restaurativa nas escolas públicas municipais e escolas públicas estaduais com base territorial neste município”, segundo cartilha elaborada pela Comissão.

Utilizando os excertos da Cartilha, “A Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas acredita que é necessário restaurar o lugar da Escola na nossa sociedade, empoderando-se para tratar, de maneira mais adequada, os conflitos que nela surgem.” (p. 6)

E completa “[...] pessoas estranhas a tal conflito escolar... podem não gerar opções tão criativas e eficazes quanto aquelas encontradas pelos membros da própria comunidade escolar.” (p. 7)

Portanto, é na escola que se encontra o conflito e é nela, também, que se encontram os elementos, desde que aptos e treinados para facilitar, não de maneira amadora, mas tecnicamente, os processos restaurativos de tratamentos destes conflitos.

Quando se pergunta “O que é Justiça Restaurativa, recorreremos à citada cartilha,

A Justiça Restaurativa se propõe a satisfazer as pessoas afetadas por um ato danoso, seus autores e as respectivas comunidades de apoio. Por meio do diálogo, busca transformar situações conflitivas em relações de cooperação e construção. O propósito da justiça restaurativa é a

restauração das vítimas, ofensores e comunidade, e a reparação dos danos provocados pelo conflito.

[...] Para haver o procedimento restaurativo é necessário que haja reconhecimento do ato praticado. O procedimento restaurativo não se destina a apurar quem é o autor do ato e, assim, o reconhecimento da prática do ato, por parte do autor, é requisito para o início do procedimento restaurativo. A justiça restaurativa convida os envolvidos a contarem suas histórias e percepções sobre o ocorrido, em um ambiente seguro e de iguais oportunidades de fala e de escuta. Todos são considerados protagonistas e podem partilhar suas histórias, observações, perspectivas, sentimentos, vulnerabilidades, necessidades e interesses em relação ao acontecido. (p. 9-10)

Depreende-se da leitura que não há julgamento, acusação, mas o reconhecimento pelo autor do ato que praticou e a oportunidade de restaurar as relações que por efeito foram prejudicadas por aquela atitude. O papel do processo é permitir que todos os envolvidos tenham a oportunidade de ser ouvidos, partilhando seus sentimentos, na certeza de que não serão apontados pelos erros que cometeram, mas auxiliados a ver o mundo por outro ângulo, transformando a situação de conflito como contributo de transformação de construção de uma nova espécie de relação consigo, com o outro e com a comunidade direta ou indiretamente envolvida.

Dando continuidade,

A adoção de justiça restaurativa na escola tem o objetivo de inserir, na nossa sociedade, mais uma metodologia comprometida com a educação cidadã. Ela desenvolve a alteridade e possibilita a formação de sujeitos autônomos, capazes de assumir a responsabilidade por seus atos e aptos a restaurar os danos produzidos. (p. 10)

A escola, sociedade em menor escala, mas com sua gama de diversidade e histórias em grandes proporções é o local ideal para iniciar-se a “formação de cidadãos autônomos”, que quando inseridos na sociedade como um todo sejam aptos a ter autonomia e responsabilizar-se por seus atos.

CÍRCULO RESTAURATIVO

Os procedimentos restaurativos para resolução e transformação de conflitos nas escolas devem acontecer preferencialmente por meio de círculos de conflito. A justiça restaurativa considera que o ato danoso afeta, além das pessoas diretamente envolvidas no conflito, a própria comunidade. Por isso, é essencial o convite para que a vítima e os membros da comunidade participem do procedimento. Confere-se a todos os participantes o direito de falar e de escutar ativamente. Esse diálogo acontece no círculo restaurativo. Nele, todas as pessoas são protagonistas e têm oportunidades iguais de participar e contribuir para a compreensão e transformação do conflito. Um círculo de conflito tem três diferentes momentos: pré-círculo, círculo restaurativo e pós-círculo. (p. 15-16)

A principal característica do processo restaurativo é a oportunidade de falar e ser ouvido, como também se ouvir todos os lados envolvidos na questão conflituosa. Ele se divide em etapas para que o diálogo entre os lados envolvidos não se dê de forma abrupta, há que se preparar o terreno da conciliação, cada um deve ser ouvido, primeiro, separadamente, tendo cada parte a liberdade de esclarecer como se sente, quais suas motivações no ato, seus sentimentos pelo desfecho conflituoso e sua disposição para agir na melhoria da situação. Esta etapa é chamada, pré-círculo.

Na segunda etapa, os envolvidos direta ou indiretamente na questão se unem, na presença de familiares, se necessário, junto aos mediadores ou facilitadores, para esclarecer sobre suas atitudes, contar sua história, e qual será sua contribuição para melhorar a situação.

Este é o círculo restaurativo.

Por fim, o pós-círculo, momento de avaliação, onde o facilitador ou mediador que continua acompanhando o processo restaurativo vai verificar se o acordado está sendo cumprido.

Retomando a cartilha, tem-se,

Nos círculos restaurativos, a oportunidade de falar e de escutar ativamente ajuda a identificar as várias dimensões e repercussões do conflito na vida de cada um dos envolvidos. Essa compreensão ampliada do caso estimula a empatia pela situação dos outros participantes, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos e do senso de pertencimento. Conhecer as várias percepções do problema e as questões importantes para os outros torna possível a construção de entendimentos e de vínculos confiáveis. Além disso, ajuda aos participantes enxergarem outras formas de trabalhar a responsabilização de cada um, com propostas criativas para o plano de ação. (p. 17)

Entende-se, portanto, que não basta o diálogo, é necessário que as partes estejam dispostas a ele e que tragam suas propostas para a solução do problema. É preciso que se instaurem os vínculos fragilizados ou desfeitos pela situação de conflito. Se os vínculos não existiam, fundamental será construí-lo, se não com laços de amizade, com respeito pelo outro.

CÍRCULOS DE PAZ E ESCUTA ATIVA

... Os Círculos de Construção de Paz têm se mostrado importantes ferramentas para a promoção de uma educação para a paz.

... Na sociedade contemporânea, os Círculos de Paz vêm sendo praticados tanto para o desenvolvimento pessoal como também em contextos públicos, através de escolas, locais de trabalho, assistência social, igrejas, associações de bairro e famílias. Segundo Pranis, um Círculo de Construção de Paz é uma forma de reunir as pessoas de modo que: todos sejam respeitados; todos tenham igual oportunidade de falar sem serem interrompidos; os participantes se expliquem contado sua história; todos são iguais, ninguém é mais importante que o outro; e aspectos emocionais e espirituais da experiência individual são acolhidos. Os processos de Círculo proporcionam que, através do ato de contar histórias, as pessoas se aproximem das vidas uma das outras, por meio de suas histórias significativas e trocas honestas, num ambiente de respeito,

igualdade e atenção amorosa entre todos. (PRANIS apud MELLA; LIMBERGER e DUARTE, 2010, p. 23)

Aprender o respeito pela vivência do outro, sem julgamentos, quando suas histórias são relatadas ao grupo de convivência, confiantes na aceitação de sua individualidade, faz serem criados e reforçados os círculos de paz, que não significam a ausência de conflitos, mas a oportunidade de expor suas dificuldades sabendo que as pessoas ali reunidas, ouvem e estão prontas para, se necessário intermediar e porque não dizer, auxiliar nas necessidades apresentadas.

Como complemento dos círculos de paz se faz necessário associar a escuta ativa, a comunicação não violenta. A Cartilha que explana sobre a Justiça Restaurativa também contribui com uma breve explicação sobre a comunicação não violenta ou escuta ativa,

Para que os procedimentos restaurativos possam acontecer, é importante que haja empatia, garantida por espaços de fala e de escuta ativa. No entanto, ao dialogar, ainda que sem perceber, é possível que a pessoa cometa algum tipo de violência verbal ou não verbal, prejudicando a conexão empática. Mas, quando falamos que uma comunicação é violenta, o que queremos dizer? A comunicação violenta é toda aquela que reflete uma desconexão com nossas necessidades e sentimentos. Ela nos afasta daquilo que realmente queremos. Muitas vezes, fazemos isso sem perceber através de palavras, gestos e tom de voz. Quando agimos dessa maneira, perdemos a oportunidade de construir algo com o outro. (p. 25)

Interessante perceber que até mesmo o tom de voz mais exaltado ou diferente do que estamos acostumados pode gerar uma situação de conflito. Para a comunicação não violenta é necessário também saber ouvir, praticar a escuta ativa, tendo consciência de que o outro tem o mesmo direito de falar e ser ouvido verdadeiramente, com toda a atenção voltada para suas palavras, seus sentimentos, e suas necessidades.

PLANO DE CONVIVÊNCIA

Por fim, outra forma de processo restaurativo do clima organizacional escolar é a elaboração de um plano de convivência que estabelece um consenso entre os vários setores da comunidade escolar.

Para uma melhor explicação, lançamos mão do Plano de Segurança Escolar da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2014) que esclarece,

... a convivência escolar precisa ser dialogada e pautada no currículo escolar e em momentos coletivos, possibilitando que os sujeitos participem das construções de regras, diretrizes e estratégias preventivas e/ou reativas frente aos eventos que possam ocorrer no ambiente escolar. É importante que cada sujeito se reconheça nas ações de melhoria do clima escolar, atuando dentro de seu segmento e função, visando à construção de um ambiente propício à aprendizagem dos estudantes e à boa convivência entre os sujeitos da comunidade escolar. Neste plano de convivência será apresentado o projeto interdisciplinar de educação dos Direitos Humanos da Escola, com ênfase no desenvolvimento da cultura de paz, de combate ao racismo e outras

discriminações, bem como a construção coletiva de práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências socioemocionais do saber ser e saber conviver. (p. 46)

A escola é um universo em si mesmo, e como tal nela habitam a universalidade. É nela que se conhece o diferente, que se entende que o mundo é maior que o quintal de casa, ali se encontram os que pensam diferente, vivem diferente, agem diferente. É nela, também que se aprende que ser diferente é que faz crescer, conviver com a diversidade amplia a visão de mundo, ensina a deixar de lado os pré-conceitos e formar e transformar os conceitos. É também, o lugar onde os incômodos pessoais se exacerbam e a personalidade aflora no seu pleno domínio. Existe o diferente, existe a contradição, cria-se o conflito. Tudo acontece na escola.

Mas acontece, além de tudo, a oportunidade do conhecimento do outro, da criação de amizades e, principalmente, da aprendizagem.

Portanto, a escola deve ser constantemente construída, tendo como mão de obra, a mente, a história, a cultura de cada um que ali vive e convive. Para tanto é preciso que toda e qualquer tentativa de conciliação seja prioridade. Construir um plano de convivência com a participação de todos parece ser um caminho próspero para o sucesso da criação de um clima organizacional que vise à formação da cidadania crítica e democrática daquele que é sujeito e objeto primeiro da atividade escolar: o aluno.

Quando se participa de um projeto coletivo se sente pertencente à construção e este sentimento de pertencimento cria uma conexão entre cada indivíduo participante. Como elos de uma corrente, cada um vai fortalecendo sua autoestima e oportunizando uma transformação cidadã coletiva, sem perder a individualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o processo de elaboração do tema da presente pesquisa foi iniciado, tornou-se claro que para falar sobre a escola e seus conflitos, se fazia primordial diagnosticar a ocorrência de violência dentro do ambiente escolar, mas não de forma específica, na escola A ou B, mas nas instituições que se dedicam à educação, pois tais ocorrências são globais e limitar um espaço poderia também, dar a ilusão de que este tipo de circunstância violenta é pontual. Foi preciso, então, verificar as possíveis questões de conflitos que surgem no âmbito escolar e a pesquisa nos levou a perceber que elas são diversas e por vezes, sutis, com prejuízos para todos os envolvidos e mesmo para aqueles que só indiretamente dela participam.

Quanto à pergunta que delimitou a pesquisa, chegou-se à conclusão de que primeiro, a gestão escolar não pode ser apenas a pessoa do diretor ou o coordenador pedagógico, mas ela deve se estender a toda a comunidade que participa da instituição escola, e que a aprendizagem é construção diária, apesar dos conflitos, desde que eles sejam encarados na sua real medida e não ignorados como

uma naturalidade “artificial”. O melhor meio de garantir um bom clima organizacional e a manutenção da cultura criada naquele ambiente é a cooperação de todos para que os conflitos surgidos, e isto é ponto pacífico, sejam mediados e remediados no próprio espaço onde foi gerado e com a participação daqueles que conhecem a realidade da sociedade que nele convive.

O objetivo deste trabalho foi trazer à luz a questão do convívio entre os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar, destacando o clima organizacional que se constrói no ambiente institucional e que vê crescer as questões de conflito no seu cotidiano. Se a escola é território de diversidade, está sujeita às diferentes histórias, às múltiplas visões de mundo, às crenças mais variadas, aos costumes mais controversos, tudo isso somado ao ambiente transformador pode e leva às situações conflituosas. Se ali elas surgem, ali devem ser solucionadas ou, pelo menos, minimizadas. Para tal reflexão foi necessário analisar o pensamento e as propostas dos diversos autores que se dedicaram ao estudo do assunto em pauta. Foi preciso caminhar entre discussões sobre a gestão escolar, sobre o papel e responsabilidade de cada elemento constituinte dessa comunidade desde o gestor, passando pelo coordenador pedagógico, sem esquecer-se do professor e chegando à família, tendo como sujeito e objeto primeiro deste processo, o aluno, indivíduo, que em contínua formação, como todos nós, está sendo transformado pelo ambiente que encontra na escola.

Trouxemos, então, a importância de criação e manutenção de um clima organizacional saudável para que a cultura escolar seja sólida e se faça reconhecer como lugar de ensino aprendizagem adequado a qualquer que ali se encontrar. Um bom clima organizacional torna a escola eficaz no seu papel transformador, onde aqueles que nela atuarem estarão comprometidos a desempenhar com excelência sua função. A cultura é, na verdade, a causada instalação do clima organizacional no âmbito escolar. Se existe uma cultura sólida, onde todos os membros da instituição se sentem parte importante da dinâmica do local onde atuam, são valorizados pelo papel que desempenham, a satisfação que eles apresentam se reflete no clima organizacional do ambiente.

Passamos, então, a analisar os diferentes conflitos que podem surgir em um ambiente, como a escola, palco de diversidades. Os vários conceitos do termo “conflito” foram lembrados, fundamentados nos excertos dos autores pesquisados. Percebemos que as situações conflituosas não surgem inopinadamente, mas cresce no cotidiano, quando as opiniões de um divergem das do outro, quando o outro não se assemelha a você, ou à sua história, ou crença, ou raça. O conflito se instala aos poucos, sutilmente, e se não percebido e mediado, fermenta-se e culmina em violência. A escola é, portanto, um local propício para a eclosão de conflitos, em todos os níveis hierárquicos da sociedade que a compõe, em todos os assuntos, em todos os momentos em que a opinião própria esbarra na opinião oposta, em todas as ações e, principalmente em todas as reações que delas derivam. Destacamos todos os tipos e níveis de conflito que surgem no ambiente escolar, categorizando-as para melhor compreensão de suas consequências nesta sociedade.

E, então, tornou-se necessário falar da violência, que é a culminância dos conflitos. As formas de violência são inúmeras, e suas definições múltiplas, pode-se vê-la pelo aspecto social ou político, ela pode se manifestar em um relacionamento abusivo, pode incluir mal tratos verbais ou físicos.

A escola é o local onde surgem tais conflitos e é também o espaço onde estes mesmos conflitos podem ser, se não resolvidos, pelo menos detectados, discutidos e explicitados, pois é nesse momento que os envolvidos nos mesmos podem conhecer o caminho do meio, entendendo que o diferente também faz parte de si. Para tanto a mediação desses conflitos internos e externos à vida escolar se torna o instrumento ideal, capaz de minimizar as situações difíceis e trazer para o indivíduo e a sociedade o ensinamento de que a solução extrema nunca deve ser a meta, mas o entendimento da história do outro, a aceitação das diferenças, o diálogo são o melhor meio para se criar uma convivência pacífica e manter uma sociedade civilizada.

Por isso, trouxemos a mediação como elemento essencial para a solução dos conflitos surgidos no ambiente escolar. E eles são muitos, todos planejados para auxiliar na criação e manutenção de um clima organizacional saudável no ambiente escolar. Touxemos em destaque, alguns processos restaurativos, meios, que podem ser aplicados nas diferentes situações, desde que os participantes estejam preparados e dispostos à conciliação. São eles: a Justiça Restaurativa, que “visa à aplicação da Justiça Restaurativa nas escolas públicas municipais e escolas públicas estaduais com base territorial neste município”, segundo cartilha consultada; o círculo restaurativo, que dá a oportunidade de falar e ser ouvido, como também de se ouvir todos os lados envolvidos na questão conflituosa; ainda, os círculos de paz e a escuta ativa, que ensinam o respeito pela vivência do outro, sem julgamentos, quando suas histórias são relatadas ao grupo de convivência, confiantes na aceitação de sua individualidade, não significando a ausência de conflitos, mas a oportunidade de expor suas dificuldades sabendo que as pessoas ali reunidas, ouvem e estão prontas para, se necessário intermediar e porque não dizer, auxiliar nas necessidades apresentadas. Combinado ao círculo de paz, tem-se a escuta ativa que consiste em saber ouvir, praticar a escuta ativa, tendo consciência de que o outro tem o mesmo direito de falar e ser ouvido verdadeiramente, com toda a atenção voltada para suas palavras, seus sentimentos e suas necessidades. E para completar o ciclo de modelos de mediação e solução de conflitos, o plano de convivência estabelece um consenso entre os vários setores da comunidade escolar.

São formas de conciliar a convivência dos diferentes dentro do ambiente escolar e que podem garantir um clima organizacional saudável e uma cultura que destaque aquela instituição como local de efetiva transformação social. Necessário, portanto, que a comunidade escolar estabeleça vínculos de confiança e cooperação para que os modelos estudados sejam parte do cotidiano escolar.

Trazer à tona tal discussão pode auxiliar na mobilização dos participantes da comunidade da escola, na perspectiva de melhorar o ambiente de convivência. Porém, preciso é querer fazer a diferença, se comprometer com a transformação proposta e aproveitar os modelos conciliatórios e restaurativos do bom clima escolar para se tirar o tema da teoria e torná-lo prática efetiva e eficaz.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. e RUA, M. G. Violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Mirian et al. Escola e violência. Brasília: UNESCO, 2002.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Plano de Segurança Escolar da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2014.

BRASIL. Diálogos e mediação de conflitos nas escolas. Guia Prático para Educadores. Conselho Nacional do Ministério Público, 2014.

CAMPOS, Carmen Regina de & GODOY, Miriam Adalgisa Bedim. Relações interpessoais: um desafio para o gestor escolar. In: Grupo de Trabalho - Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação. XI CONGRESSO DE EDUCAÇÃO NACIONAL- EDUCERE, UNICENTRO/PR., 2013.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

COMISSÃO DE JUSTIÇA E PRÁTICAS RESTAURATIVAS DO FÓRUM PERMANENTE DO SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE BELO HORIZONTE. Justiça Restaurativa na Escola: formando cidadãos por meio do diálogo e da convivência participativa. 2014. Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GOUVEA NETO, Flávio de Freitas. A mediação de conflitos nas escolas: uma ferramenta para tratar os casos de violência e atos infracionais e de menor gravidade. Disponível em: <https://freitasmgouvea.jusbrasil.com.br/artigos/469668509/a-mediacao-de-conflitos-nas-escolas>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MULLET, J. H.; AMSMUTZ, L. S. Disciplina restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ORTEGA, Rosario & REY, Rosario del. Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência. Brasília, novembro de 2002.

PRANIS, K. Processos Circulares. São Paulo: Palas Athena, 2010. In: MELLA, Lisiane Ligia; LIMBERGER, Jéssica; DUARTE, Talzamara de Oliveira. Justiça Restaurativa e círculos de paz:

desenvolvendo ações em prol de uma educação para a paz. Anais... Seminário Internacional de mediação de conflitos e Justiça Restaurativa. UNISC.

WEISS, Donald. Como resolver (ou evitar) conflitos no trabalho. São Paulo: Nobel, 1994.

O IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO DESEMPENHO ACADÊMICO E NO BEM-ESTAR DOS ALUNOS

THE IMPACT OF DEVELOPING SOCIO- EMOTIONAL SKILLS ON STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE AND WELL-BEING



TATIANE GIMENTE BONFIM

Especialista em História licenciatura plena FIG faculdades integradas Guarulhos 2003. Professora de educação Básica I , Emef mururés prefeitura de São Paulo. É professora de História rede estadual EE dona Chyio Yamamoto. Formada em pedagogia pela Uninove em 2012. 20 anos na educação. Cursou pós-graduação em História pela Unicamp em 2012. Cursou pós-graduação em deficiência Intelectual Iteqleste 2023.

RESUMO

O presente trabalho tem objetivo de verificar o impacto do desenvolvimento de competências socioemocionais no desempenho acadêmico e no bem-estar dos alunos. Competências como empatia, autocontrole emocional, colaboração e resolução de conflitos são essenciais não apenas para o sucesso escolar, mas também para o desenvolvimento integral dos estudantes. Estudos mostram que alunos com habilidades socioemocionais bem desenvolvidas tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior engajamento na aprendizagem e menos problemas comportamentais. Além disso, essas competências estão diretamente ligadas ao bem-estar emocional, reduzindo níveis de estresse e ansiedade. Ao promover essas habilidades nas escolas, não só se prepara os alunos para desafios acadêmicos, mas também para a vida pessoal e profissional, proporcionando-lhes ferramentas para lidar eficazmente com situações complexas e

interações sociais. Investir no desenvolvimento socioemocional não é apenas uma estratégia educacional, mas também um investimento na formação de cidadãos mais empáticos, colaborativos e resilientes, capazes de contribuir positivamente para suas comunidades.

Palavras-chave: Autocontrole; Competências Socioemocionais; Empatia.

ABSTRACT

The aim of this study is to verify the impact of developing socio-emotional skills on students' academic performance and well-being. Skills such as empathy, emotional self-control, collaboration and conflict resolution are essential not only for academic success, but also for the holistic development of students. Studies show that students with well-developed socio-emotional skills tend to have better academic performance, greater engagement in learning and fewer behavioral problems. In addition, these skills are directly linked to emotional well-being, reducing levels of stress and anxiety. Promoting these skills in schools not only prepares students for academic challenges, but also for personal and professional life, giving them the tools to deal effectively with complex situations and social interactions. Investing in socio-emotional development is not only an educational strategy, but also an investment in the formation of more empathetic, collaborative and resilient citizens, capable of contributing positively to their communities.

Keywords: Self-control; Socio-emotional skills; Empathy.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação socioemocional tem ganhado destaque como um componente essencial no desenvolvimento integral dos alunos. O foco exclusivo no desempenho acadêmico tradicional vem sendo complementado pela compreensão de que habilidades socioemocionais, como autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades sociais, desempenham um papel crucial no sucesso acadêmico e no bem-estar geral dos estudantes. Este artigo examina o impacto do desenvolvimento de competências socioemocionais no desempenho acadêmico e no bem-estar dos alunos, destacando a importância de uma abordagem educacional holística que vá além das habilidades cognitivas.

A crescente incidência de problemas emocionais e comportamentais nas escolas, como ansiedade, depressão e bullying, evidencia a necessidade de integrar a educação socioemocional nos currículos escolares. Diversas pesquisas indicam que alunos que desenvolvem competências socioemocionais não apenas apresentam melhor desempenho acadêmico, mas também demonstram maior resiliência, habilidades de resolução de conflitos e melhores relacionamentos interpessoais.

Compreender como essas competências influenciam o sucesso escolar e o bem-estar pode orientar políticas educacionais e práticas pedagógicas mais eficazes, contribuindo para a formação de indivíduos mais equilibrados e preparados para os desafios da vida.

O objetivo geral do trabalho é verificar o impacto do desenvolvimento de competências socioemocionais no desempenho acadêmico e no bem-estar dos alunos, visando fornecer insights para a implementação de programas de educação socioemocional nas escolas.

Os objetivos específicos são: Analisar a relação entre competências socioemocionais e desempenho acadêmico dos alunos; examinar os efeitos das competências socioemocionais no bem-estar emocional e psicológico dos alunos; identificar práticas e estratégias eficazes para a implementação de programas de educação socioemocional no ambiente escolar.

Para atingir os objetivos propostos, será realizada uma revisão bibliográfica abrangente, baseada em fontes acadêmicas, como artigos científicos, livros, teses e dissertações. Será feita a Identificação e seleção de estudos relevantes publicados nos últimos dez anos, utilizando bases de dados acadêmicos e Bibliotecas Digitais. Serão incluídos estudos que abordem diretamente a relação entre competências socioemocionais e desempenho acadêmico ou bem-estar dos alunos. A integração de competências socioemocionais no currículo escolar pode proporcionar benefícios significativos para o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos. Este estudo visa aprofundar a compreensão dessa relação, fornecendo evidências e diretrizes para a implementação eficaz de programas de educação socioemocional nas escolas.

RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS

No contexto educacional contemporâneo, a relação entre competências socioemocionais e o desempenho acadêmico dos alunos tem sido objeto de crescente interesse e pesquisa. Essas competências abrangem habilidades como autoconsciência, autogestão, empatia e habilidades sociais, que são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a adaptação e o bem-estar geral dos indivíduos.

Estudos indicam que alunos que possuem competências socioemocionais bem desenvolvidas tendem a apresentar melhor desempenho em diversas áreas acadêmicas. A capacidade de regular emoções, por exemplo, está associada a uma maior concentração e persistência nas tarefas escolares (BRACKETT et al., 2012). Além disso, a habilidade de estabelecer e manter relacionamentos interpessoais saudáveis pode contribuir para um ambiente escolar mais positivo, promovendo a colaboração e a troca de conhecimentos entre os alunos (DURLAK et al., 2011).

A empatia, outra competência socioemocional crucial, não apenas fortalece os laços sociais, mas também pode influenciar positivamente o clima emocional da sala de aula, favorecendo um ambiente propício para o aprendizado (Oberle et al., 2016). Em contrapartida, a falta de habilidades

socioemocionais pode resultar em dificuldades no manejo de conflitos e no enfrentamento de desafios acadêmicos, impactando negativamente o desempenho dos alunos (JONES et al., 2017).

O objetivo com a aprendizagem socioemocional é desenvolver nas pessoas a capacidade de manejar suas emoções, construir e manter relações saudáveis nos âmbitos pessoais e profissionais, lidar com situações complexas e conflituosas de forma equilibrada e preocupar-se com as necessidades de outros de forma empática e altruísta. É por meio dela que as pessoas desenvolvem competências socioemocionais e comportamentos pró-sociais que envolvem a consciência social e de cidadania (CAVALCANTI, 2023, p. 18).

A integração dessas competências no currículo escolar não apenas complementa o aprendizado acadêmico tradicional, mas também prepara os alunos para os desafios da vida adulta. Pesquisas mostram que programas que visam desenvolver competências socioemocionais têm o potencial de melhorar não apenas o comportamento dos alunos, mas também seus resultados acadêmicos, contribuindo para uma redução significativa nas taxas de evasão escolar (PAYTON et al., 2008).

A promoção de um ambiente escolar que valoriza o desenvolvimento socioemocional pode ser facilitada por práticas educacionais que incentivam a reflexão e a autorregulação emocional. Estratégias como o ensino de habilidades de resolução de problemas e a promoção de um clima de respeito mútuo podem criar um contexto que favoreça tanto o bem-estar emocional quanto o sucesso acadêmico dos alunos (GREENBERG et al., 2003).

A relação entre competências socioemocionais e o desempenho acadêmico também pode ser entendida através da teoria da aprendizagem social, que enfatiza a importância das interações sociais no processo de aprendizagem dos alunos. Segundo esta perspectiva, competências como a capacidade de colaborar eficazmente e resolver conflitos de maneira construtiva não apenas melhoram o ambiente de sala de aula, mas também fortalecem a motivação dos alunos para aprender.

Além dos benefícios diretos para o desempenho acadêmico, o desenvolvimento de competências socioemocionais está associado a uma série de resultados positivos a longo prazo. Indivíduos que possuem essas habilidades tendem a apresentar maior capacidade de enfrentar desafios pessoais e profissionais, além de serem mais propensos a estabelecer relacionamentos interpessoais satisfatórios ao longo da vida (JONES et al., 2015).

É fundamental considerar que o desenvolvimento das competências socioemocionais não ocorre de forma isolada, mas sim integrado ao contexto educacional mais amplo. Programas eficazes muitas vezes combinam instrução direta com oportunidades para aplicar e praticar essas habilidades no dia a dia escolar (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020). Isso não apenas reforça a aprendizagem das competências, mas também as torna parte integrante da cultura escolar.

Estudos mais recentes demonstram que pessoas com competências socioemocionais e condutas pró-sociais mais desenvolvidas encaram a vida de forma mais positiva em relação a si mesmas. Em outras palavras, apresentam maior persistência, autoestima, comprometimento com outras pessoas e desempenho escolar. A longo prazo, apresentam maior nível educacional (como realização de cursos superiores e pós-graduações), maior sucesso profissional, relações

familiares e de trabalho mais positivas, melhores índices de saúde mental, reduzida psicopatologia e menores níveis de problemas de conduta (CAVALCANTI, 2023, p. 18).

Os benefícios das competências socioemocionais não se limitam apenas aos alunos individualmente, mas também têm impactos positivos na comunidade escolar como um todo. Escolas que promovem um clima de respeito, compaixão e cooperação tendem a experimentar uma redução nos comportamentos disruptivos e uma melhoria no engajamento dos alunos (ELIAS et al., 1997). Isso cria um ciclo virtuoso em que um ambiente positivo e acolhedor contribui para o sucesso acadêmico e o bem-estar de todos os envolvidos.

A implementação bem-sucedida de programas de desenvolvimento socioemocional requer um compromisso contínuo por parte dos educadores e administradores escolares. A formação de professores e a criação de um ambiente de apoio são cruciais para garantir que essas iniciativas sejam sustentáveis e eficazes a longo prazo (JONES et al., 2018). Além disso, é importante envolver os pais e responsáveis no processo educacional, fornecendo orientação sobre como apoiar o desenvolvimento socioemocional de seus filhos dentro e fora da escola.

É importante reconhecer que o desenvolvimento das competências socioemocionais não é uma solução única para todos os desafios educacionais, mas sim uma parte integrante de uma abordagem mais abrangente e holística para promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos (ZINS et al., 2004). Ao investir na construção dessas habilidades, as escolas não apenas prepararam os alunos para o sucesso acadêmico, mas também os capacitam a se tornarem cidadãos responsáveis e resilientes em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

As competências socioemocionais incluem, portanto, uma dimensão pessoal que é pautada no desenvolvimento de relações afetivas e interpessoais vinculadas à forma como uma pessoa percebe, sente e vivencia o mundo.⁴ Na dimensão pró-social, por sua vez, são abarcados comportamentos que beneficiam outras pessoas, de forma individual ou coletiva. O principal motivo que norteia a pró-sociabilidade é beneficiar outra pessoa sem esperar nada em troca (CAVALCANTI, 2023).

Existem pesquisas que defendem que as competências socioemocionais e pró-sociais podem ser aprendidas ao longo da vida.⁶ Parte-se do pressuposto que existe um processo de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem que um nível satisfatório de competência socioemocional e pró-social seja alcançado. Conhecer como alguns estudiosos definem conceitos como inteligência, afetividade, emoções, sentimento e inteligência emocional é importante para entender como o processo de aprendizagem socioemocional ocorre do ponto de vista biofísico e psicológico (CAVALCANTI, 2023).

EFEITOS DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO BEM-ESTAR EMOCIONAL E PSICOLÓGICO DOS ALUNOS

No contexto educacional contemporâneo, as competências socioemocionais têm sido reconhecidas não apenas por seu impacto no desempenho acadêmico dos alunos, mas também por seus efeitos significativos no bem-estar emocional e psicológico. Estas competências englobam habilidades como a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções, resolver conflitos de maneira construtiva, desenvolver empatia e estabelecer relações interpessoais saudáveis.

Um dos objetivos centrais da aprendizagem socioemocional é favorecer que uma pessoa reconheça e acolha aspectos das três dimensões – afetividade, emoções e sentimentos – de forma equilibrada e saudável (CAVALCANTI, 2023).

A aprendizagem socioemocional, vinculada ao currículo escolar, tem um papel fundamental no desenvolvimento de competências socioemocionais de crianças e adolescentes. Ele também conduziu pesquisas que comparam alunos que participaram de programas de aprendizagem socioemocional e outros que não participaram dos programas. Os resultados apontam que os alunos participantes dos programas têm um melhor desenvolvimento socioemocional que aqueles que não participam (CAVALCANTI, 2023, p. 21).

A promoção do desenvolvimento dessas competências no ambiente escolar não só contribui para um clima escolar mais positivo, mas também fortalece a resiliência dos alunos diante de desafios pessoais e acadêmicos. Estudos têm demonstrado que alunos que possuem competências socioemocionais bem desenvolvidas tendem a apresentar níveis mais altos de bem-estar emocional e psicológico, experimentando menor ansiedade e depressão (SULDO; SHAFFER, 2008).

Além de influenciar diretamente o estado emocional dos alunos, as competências socioemocionais também estão relacionadas à melhoria da autoestima e autoconfiança. Quando os alunos aprendem a reconhecer suas emoções e desenvolver estratégias eficazes para lidar com elas, eles se tornam mais aptos a enfrentar desafios acadêmicos e pessoais com maior confiança e assertividade (BRACKETT et al., 2012).

A capacidade de regular as próprias emoções não apenas facilita o processo de aprendizagem, mas também promove um ambiente de aprendizado mais seguro e inclusivo. Quando os alunos se sentem emocionalmente seguros e apoiados, são mais propensos a se engajar ativamente nas atividades escolares e a desenvolver relações positivas com seus colegas e professores (DURLAK et al., 2011).

A implementação de programas escolares que visam fortalecer as competências socioemocionais dos alunos tem demonstrado resultados promissores em diversos contextos educacionais ao redor do mundo. Esses programas não apenas ensinam habilidades específicas, mas também criam uma cultura escolar que valoriza a empatia, a colaboração e o respeito mútuo (JONES et al., 2015).

A relação entre competências socioemocionais e bem-estar emocional dos alunos pode ser entendida através de modelos teóricos que destacam a importância das habilidades socioemocionais na promoção da saúde mental. Teorias como a Teoria da Aprendizagem Social enfatizam como as interações sociais e o aprendizado de comportamentos sociais influenciam diretamente o desenvolvimento emocional e psicológico dos indivíduos (BANDURA, 1986).

Avaliar o impacto das competências socioemocionais no bem-estar emocional dos alunos requer uma abordagem multidimensional que considere não apenas os resultados acadêmicos, mas também as percepções subjetivas dos próprios alunos sobre seu estado emocional e psicológico. Estudos qualitativos têm sido importantes para explorar como essas competências são percebidas e aplicadas pelos alunos em suas vidas diárias, fornecendo insights valiosos para aprimorar práticas educacionais (ELIAS et al., 1997).

Integrar o desenvolvimento das competências socioemocionais no currículo escolar não apenas prepara os alunos para desafios acadêmicos, mas também para enfrentar as complexidades emocionais da vida adulta. Essas habilidades são fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e empáticos, capazes de contribuir positivamente para suas comunidades e sociedade como um todo (GREENBERG et al., 2003).

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR

No contexto educacional atual, a implementação eficaz de programas de educação socioemocional no ambiente escolar representa um desafio e uma oportunidade para promover o bem-estar integral dos alunos. Esses programas visam não apenas desenvolver competências como empatia, autorregulação emocional e habilidades de colaboração, mas também criar um ambiente escolar mais inclusivo e positivo.

A primeira etapa crucial na implementação de programas de educação socioemocional é o comprometimento da liderança escolar. Diretores e coordenadores pedagógicos desempenham um papel fundamental ao estabelecer uma visão clara e apoiar os recursos necessários para integrar essas práticas no currículo escolar de maneira sustentável e eficaz.

É essencial envolver todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, alunos e pais, no processo de implementação. Isso não apenas promove uma compreensão comum dos objetivos e benefícios das competências socioemocionais, mas também fortalece o comprometimento coletivo com o sucesso do programa.

A formação contínua dos professores é fundamental para garantir que eles estejam preparados para ensinar e modelar habilidades socioemocionais de forma eficaz. Workshops, seminários e grupos de discussão podem fornecer aos educadores as ferramentas e estratégias necessárias para integrar essas práticas de maneira orgânica ao currículo existente.

A pesquisa mostra que a implementação bem-sucedida de programas socioemocionais requer uma abordagem holística que considere não apenas a instrução direta, mas também a criação de um ambiente de aprendizado que valorize o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (DURLAK et al., 2011).

O estabelecimento de parcerias com organizações externas e especialistas em educação socioemocional pode enriquecer a implementação desses programas, oferecendo recursos

adicionais, treinamento especializado e avaliações de impacto. Essas colaborações podem fortalecer a qualidade e a eficácia das práticas adotadas pela escola.

Para garantir a sustentabilidade a longo prazo, é importante avaliar regularmente a eficácia dos programas socioemocionais implementados. Isso envolve a coleta de dados quantitativos e qualitativos sobre o impacto das intervenções nas competências socioemocionais dos alunos, bem como em seu desempenho acadêmico e bem-estar emocional.

A literatura sobre educação socioemocional destaca a importância de adaptar as práticas e estratégias de acordo com as necessidades específicas da comunidade escolar. Programas flexíveis e adaptáveis podem responder melhor às dinâmicas individuais e coletivas dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz (JONES et al., 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda as competências socioemocionais como parte essencial da formação integral dos estudantes, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico. Segundo a BNCC, as competências socioemocionais são fundamentais para promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos, capacitando-os a lidar com suas emoções, relacionar-se de forma empática e construtiva, resolver problemas de maneira colaborativa e tomar decisões responsáveis.

Especificamente, a BNCC destaca a necessidade de integrar essas competências em todos os componentes curriculares e atividades escolares, não apenas como um complemento ao ensino tradicional, mas como uma dimensão essencial para o aprendizado e para a formação de cidadãos conscientes e participativos. As competências socioemocionais são consideradas transversais a todas as áreas do conhecimento e devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio.

Além disso, a BNCC enfatiza que as escolas têm o papel de criar um ambiente propício para o desenvolvimento dessas competências, através de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem a diversidade, o respeito mútuo e a promoção do bem-estar emocional dos alunos. Isso inclui estratégias como o estímulo ao diálogo, a mediação de conflitos e o desenvolvimento de projetos educativos que promovam a reflexão crítica e a autogestão emocional.

Desta forma, a BNCC reconhece as competências socioemocionais como essenciais para uma educação de qualidade e para o preparo dos estudantes não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para uma participação ativa e responsável na sociedade.

A colaboração entre diferentes disciplinas e áreas de conhecimento dentro da escola pode enriquecer a implementação de programas socioemocionais, integrando essas habilidades em diversas áreas do currículo. Isso não apenas fortalece a relevância e aplicabilidade das competências socioemocionais, mas também promove uma abordagem interdisciplinar para o desenvolvimento integral dos alunos.

Para discutir a importância de um sistema de suporte e acompanhamento contínuo na implementação de intervenções socioemocionais, especialmente no contexto brasileiro, podemos considerar a relevância de mecanismos como mentorias, grupos de apoio e sessões individuais.

Esses recursos não apenas promovem um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, mas também são essenciais para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, ajudando-os a lidar com desafios e a construir habilidades de resiliência.

No Brasil, pesquisadores como Marcos Meier têm destacado a importância de programas que envolvam o suporte emocional e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Segundo Meier (2018), programas que incluem sessões individuais com orientadores ou mentores têm mostrado impactos positivos significativos no bem-estar emocional dos alunos, proporcionando um espaço seguro para expressar sentimentos e resolver conflitos.

Além disso, estudos como os de Ribeiro e Freitas (2017) evidenciam que grupos de apoio dentro das escolas não apenas fortalecem os vínculos sociais entre os alunos, mas também ajudam a promover uma cultura de solidariedade e compreensão mútua. Esses grupos fornecem um ambiente estruturado onde os estudantes podem compartilhar experiências, enfrentar desafios emocionais e aprender habilidades interpessoais essenciais.

A implementação de mentorias, particularmente, tem sido destacada por pesquisadores brasileiros como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Conforme discutido por Dessen e Rangel (2000), mentorias proporcionam um suporte individualizado que não só melhora o desempenho acadêmico, mas também promove o desenvolvimento de competências emocionais como autoconfiança e autogestão.

Portanto, ao criar um sistema de suporte e acompanhamento contínuo que inclua esses mecanismos, as escolas não apenas atendem às necessidades emocionais e sociais dos alunos, mas também fortalecem sua capacidade de enfrentar desafios e construir uma base sólida de habilidades socioemocionais. Essas práticas não são apenas recomendadas pela literatura acadêmica brasileira, mas também são fundamentais para promover um ambiente escolar mais saudável e inclusivo.

A criação de um sistema de suporte e acompanhamento contínuo é essencial para garantir que todos os alunos se beneficiem igualmente das intervenções socioemocionais. Mecanismos como mentorias, grupos de apoio e sessões individuais podem oferecer um espaço seguro para os alunos discutirem suas emoções, resolverem conflitos e desenvolverem habilidades de resiliência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo sobre a implementação de programas de educação socioemocional no ambiente escolar, é crucial destacar a importância crescente dessas iniciativas no contexto educacional contemporâneo. A educação socioemocional não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades interpessoais e emocionais; ela representa uma abordagem holística para preparar os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para enfrentar os desafios complexos da vida moderna.

Ao longo desta análise, ficou claro que as competências socioemocionais, como empatia, autogestão, habilidades de comunicação e colaboração, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos. Essas competências não só contribuem para um ambiente escolar mais positivo e inclusivo, mas também são essenciais para a formação de cidadãos responsáveis e empáticos.

A implementação bem-sucedida de programas socioemocionais requer um compromisso contínuo por parte de toda a comunidade escolar, desde a liderança administrativa até os educadores, alunos e famílias. É fundamental que todos os envolvidos compreendam os benefícios a longo prazo dessas iniciativas e estejam engajados em apoiar sua integração efetiva no currículo escolar.

A pesquisa revisada neste estudo destacou a importância da formação contínua de professores no ensino de competências socioemocionais. Professores bem-preparados não apenas ensinam essas habilidades de maneira eficaz, mas também servem como modelos positivos para os alunos, demonstrando como aplicar essas competências no dia a dia.

Além disso, a colaboração com especialistas externos e a criação de parcerias com organizações com experiência em educação socioemocional são fundamentais para enriquecer a implementação desses programas. Essas colaborações trazem conhecimentos adicionais, recursos e metodologias inovadoras que podem beneficiar significativamente a qualidade e o impacto das intervenções socioemocionais.

A avaliação regular do impacto dos programas socioemocionais é essencial para garantir sua eficácia e relevância contínuas. A coleta de dados quantitativos e qualitativos permite que as escolas identifiquem áreas de sucesso e oportunidades de melhoria, ajustando as estratégias conforme necessário para atender melhor às necessidades dos alunos.

Ao integrar as competências socioemocionais de forma interdisciplinar no currículo escolar, as escolas não apenas fortalecem a aprendizagem acadêmica dos alunos, mas também preparam os jovens para os desafios do século XXI. Essas habilidades são fundamentais não apenas para o sucesso pessoal dos alunos, mas também para sua capacidade de contribuir positivamente para suas comunidades e sociedade em geral.

É importante reconhecer que a implementação de programas socioemocionais enfrenta desafios, incluindo a necessidade de recursos adequados, o apoio contínuo da comunidade escolar e a adaptação às necessidades específicas de cada contexto educacional. No entanto, os benefícios a longo prazo superam os desafios, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável, inclusivo e preparado para enfrentar as demandas complexas da educação contemporânea.

A literatura revisada neste estudo enfatiza que a educação socioemocional não deve ser vista como uma iniciativa isolada, mas sim como parte integrante de uma abordagem educacional mais ampla que valoriza o desenvolvimento integral dos alunos. Ao investir no fortalecimento dessas competências, as escolas estão não apenas melhorando o desempenho acadêmico dos alunos, mas também promovendo sua saúde emocional e psicológica.

Desta forma, as considerações finais reiteram que a educação socioemocional é um investimento no futuro não apenas dos indivíduos, mas também da sociedade como um todo. Ao capacitar os alunos com competências socioemocionais robustas, as escolas estão preparando-os para se tornarem cidadãos ativos, empáticos e resilientes, capazes de enfrentar os desafios e contribuir positivamente para um mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Prentice-Hall.

BRACKETT, M. A., et al. (2012). **Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary-school teachers**. *Psychology in the Schools*, 49(9), 1048-1062.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

CAVALCANTI, Carolina Costa. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas: um guia para educadores** / Carolina Costa Cavalcanti. - São Paulo: SaraivaUni, 2023

DESSEN, M. A., & Rangel, A. L. C. A. (2000). Mentoria na escola: estratégia para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(2), 187-194.

DURLAK, J. A., et al. (2011). **The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions**. *Child Development*, 82(1), 405-432.

ELIAS, M. J., et al. (1997). **Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators**. ASCD.

RIBEIRO, M. P., & Freitas, H. (2017). **Grupos de apoio escolar: fortalecimento de vínculos sociais, cultura de solidariedade e desenvolvimento de habilidades interpessoais**. *Revista Brasileira de Educação*, 22(67), 895-914.

CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CREATIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



VALDESIO LUIS FERRO

Graduação em Pedagogia; Especialista; Professor na Rede Pública de SP.

RESUMO

O cognitivo e o lúdico faz parte do processo de interação e contribuição na infância usando a criatividade, usando o contexto dos contos de fadas. Diante desse processo, a criança desenvolve a comunicação e o conviver com outra criança. Através das brincadeiras e imaginação os contos criam um grande imaginário no mundo dos sonhos, além de provocar autonomia, emoção e o desenvolvimento do comportamento. O objetivo desse tema é mostrar o quanto pode influenciar psicologicamente e promover a formação e a progressão da personalidade das crianças, de acelerar resolução dos problemas internos e a contribuição dos valores afetivos na interação do mundo real com o imaginário, a criança quando participa do conto de fada ela torna o ensino aprendizagem prazeroso e protagoniza sua própria história. O professor deve respeitar a criança durante os contos e observar os estímulos provocador no imaginário dela a fim de que ele seja o elo das proximidades cognitivas.

PALAVRAS - CHAVES: Contos de fadas; Infância; Aprendizagem.

ABSTRACT

The cognitive and the playful are part of the process of interaction and contribution in childhood using creativity, using the context of fairy tales. Through this process, the child develops communication and interaction with other children. Through play and imagination, fairy tales create a great imaginary in the world of dreams, as well as provoking autonomy, emotion and the development of behavior. The aim of this theme is to show how much it can psychically influence and promote the formation and progression of children's personalities, to speed up the resolution of internal problems and the contribution of affective values in the interaction between the real and imaginary worlds. When children take part in fairy tales, they make teaching and learning enjoyable and take the lead in their own story. The teacher must respect the child during the fairy tales and observe the stimuli that provoke the child's imagination so that it is the link between cognitive proximities.

KEY WORDS: Fairy tales; Childhood; Learning.

INTRODUÇÃO

Desde tempos remotos, os contos de fadas sempre foi o momento mágico e de sonho das crianças e de muitos adultos. Os contos estimulam na criança o desejo de aprender a ler e a fazer de conta nas brincadeiras criadas com os contos, a criança quer apenas escutar as histórias e protagonizar o que viu. Conversa sozinha com seu imaginário, identifica com os personagens dos contos, sai do mundo real e vive o fantástico e fascinante sonhos do irreal. A finalidade da existência dos contos de fadas é aguçar no desenvolvimento do intelecto da criança psiquicamente, na promoção e compreensão enriquecedora da personalidade, além de contribuir no enfrentamento do desenvolvimento interno, e acelerar os estímulos do ensino aprendizagem.

O conto de fadas vem de encontro com reconhecimento do desenvolvimento da vida das crianças da primeira e segunda infância. As lembranças trás recordações que transforma o lugar imaginário no Real. O benefício dos contos de histórias remete a infância em grandes benefícios afetivos, cognitivos, lúdicos e linguísticos para o ensino aprendizagem. É de conhecimento que alguns contos de fadas são considerados violento por ser negativo no aprendizado das crianças. O primeiro

contato com o mundo lúdico das crianças veio através da literatura infantil, antes de aprender a ler e conhecer as letras, a criança reproduz sua própria história sem ter o livro em mãos.

O surgimento dos contos de fadas apareceu no século XVII, na França, com Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, os primeiros contos foram organizados para literatura infantil, no entanto, encanta diversos públicos das mais variadas idades em todo o mundo, mas, com o decorrer dos anos alguns contos teve a necessidade de modificar para minimizar alguns impactos negativos das histórias originais.

Todas as adaptações dos contos tiveram a necessidade de alterações para atender de melhor maneira os aspectos lúdicos da infância atual que faz parte para a formação da criança. A história dos contos existe desde tempos antigos, passando de pai para filho e até hoje permanece presente.

O SURGIMENTO DOS PRIMEIROS CONTOS DE FADA NA INFÂNCIA

Os primeiros contos foram impactantes e assustadores, e não tinha nada de contos de fada, atualmente não faria sucesso com o público infantil. A infância remete a significados respeitosos com direito social junto a sociedade. Os contos surgem com o aparecimento do escritor Charles Perrault fez uma adaptação para a sociedade, e logo surgiu os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, seguindo a mesma linha de adaptação de Perrault atrás da suavidade e moral da história.

Para mostrar um exemplo de conto modificado veja a adaptação: “cachinhos dourados” na história original cachinhos dourados nunca existiu, e sim uma raposa que entrava na casa dos ursinhos. As histórias dos contos atuais têm preocupações com o significado de infância, dá sentido para lúdico e cognitivo. Nessa condição foi desconstrução a negatividade de temáticas de violências e surge os benefícios de sonhar e interagir no mundo da literatura dos contos de fadas.

O LÚDICO NOS CONTOS DE FADAS

Através dos contos a criança interage no processo do ensino aprendizagem na melhoria de sua criatividade e curiosidades. A organização pedagógica torna os momentos mais prazerosos e divertidos, é através das práticas de contos que o educador vai reconstruir as histórias para despertar o lúdico com os personagens e brincadeiras.

Atualmente os livros didáticos têm mais participação das aulas que a literatura infantil. A criança ao brincar desenvolve a interação cognitiva, física e comportamentais. Aos poucos a criança apropria dos conhecimentos e empoderar de forma prazerosa através do lúdico.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA AS CRIANÇAS

A contribuição dos contos de fadas é de grande importância na vida das crianças, é o momento da experimentação e da vida de mundo. A criança acredita nas convivências da história na contribuição do seu desenvolvimento da personalidade e melhorando o contexto de mundo que elas estão inseridas.

Os contos de história são interdisciplinares, está ligada com os mais diversos meios da expressão como a música, figurinhas e movimento estimulando a aprendizagem nos primeiros anos de vida. É de fundamental importância que todas as crianças tenham participação do processo da contação de história, pois auxilia o desenvolvimento integral, na aprendizagem, no intelecto e no imaginário.

“É através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia etc. Sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.” (ABRAMOVICH 2006, p.19).

Percebe que durante as atividades lúdicas a criança faz interação com os livros e com seus pares, após a leitura é muito prazeroso que ela relembra as histórias e imagens que ficou no imaginário delas. A Criança vivência a história dos contos, ela imagina tudo fácil e no seu alcance, imagina as princesas e os príncipes lindos e os super-herói não tem problemas com nada, tudo acontece de forma maravilhosa e sem dor. Os finais dos contos sempre terminam perfeito e feliz, a criança acredita que as coisas do mundo da fantasia é para viver no mundo real.

A criança gosta de fantasiar e vestir igual os personagens dos contos, é bom que viva esse imaginário que tem no sem interior, gosta de espelhar e se igual esses vilões, assim cria uma identidade pessoal e começa entender o que é certo ou errado, todo esse processo no desenvolvimento e ajuda na compreensão de mundo e faz com que a criança socializa aos poucos no letramento.

Deve-se observar como a criança procede na escolha do se personagem, e preocupar para que de algum modo não tenha preferência pelos heróis mal, se acontece dessa maneira, é o momento que o professor ou a família deve intervir de forma suave para orientar e entender a razão de tal escolha, caso contrário, a criança pode continuar a desfrutar das brincadeiras.

Os personagens dos contos têm grande contribuição para que a criança viva no seu mundo de alto afirmação sem que os adultos deem ordens. No momento da brincadeira a criança desenvolve seu cognitivo e conseqüentemente terá um ensino aprendizagem que a acompanhará decorrer dos seus estudos.

OS CONTOS INFANTIS NA ESCOLA E FAMÍLIA

Dentro das residências das famílias mais pobres no Brasil, lamentavelmente os pais esperam que as crianças acompanhem o raciocínio dos adultos, e muitos esperam que a escola responsabilize no processo do ensino aprendizagem. Ainda existe instituições que desacredita na exploração dos contos infantis como reforço do ensino, pois entende que haja confusões na construção da compreensão no modo de ensinar os educandos.

No entanto, quando a criança reinventa sua própria história ela amplia os repertórios para desenvolver suas práticas no meio o qual é inserida. A participação dos pais no conto de história para os filhos desde o nascimento, ajuda estimular a imaginação e curiosidade.

O educador deve oferecer uma história que seja bem trabalhada e acolhedora, de forma que tenha conformidade com as regras propostas. Nesse intuito é importante que a criança siga no sonho do imaginário e viva sempre feliz da melhor forma num mundo harmonioso e de fantasias.

A FORMAÇÃO DA CRIANÇA ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS

A fazer quando adulto, é relembrar da infância que têm dentro de cada um. As histórias que foi lida fico encenada no imaginário e forma nossa personalidade mais fortes e torna essa criança num adulto com grande potencial no desenvolvimento psicológico, que é acumulado durante as escutas das histórias e contos da sua infância. Esse desenvolvimento psicológico atribui graças ao professor que deu durante os contos em sala de aula.

O professor é o elo entre a aprendizagem e o aluno. Nesse sentido a criança irá ter um desenvolvimento intelectual mais amplo e um caminho a percorrer mais cheio de significados e compreensão.

Quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO 2002, p.7)

É através dos contos de fadas que a formação da criança se dará mais completa, e trabalhar o imaginário no desenvolvimento do intelectual e a colocar será compreensão da personalidade de cada uma, conforme seu entendimento psicológico atingirá a imaginação pertencente ao mundo de sonho de cada uma delas e fará com que tenha mais interesse pela leitura. A família quando participa da contação de história, reforça os laços afetivos da criança.

OS CONTOS DE FADAS NA CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS ALUNOS

A criança quando na construção coletiva com seus pares, é muito importante para exercitar o desenvolvimento do imaginário, nas ocasiões das atividades dos contos das leituras em sala de aula e demonstrar suas potencialidades.

O professor deve atentar o que está proposto nessa construção do coletivo entre um aluno e outro, sempre respeitar o imaginário de cada um e trabalhar o coletivo dos pequenos.

Os mais variados contos estará à disposição das crianças, assim terá liberdade de protagonizar sua história “Vivenciar a história e as emoções, colocando-se em ações por meio da imaginação.”(SOUZA E SANTOS 2004, p.81), e deixar que a criança despertar suas curiosidades com o mundo externo.

O educador deve conhecer os contos literários para melhor elo de aprendizagem com a criança e um maior repertório de títulos literários.

“Seria formar o professor, inicialmente, como leitor da literatura infantil, instrumentalizá-lo para estabelecer relações dialógicas entre texto e leitor.”(SOUZA E SANTOS 2004, p. 84).

O IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS

A história está presente nos mais variados contos infantis, faz ressurgir possibilidades de um mundo mágico e sonho para a criança no sentido humano, e permeia o desenvolvimento leitor. O ato dessa magia está dentro de cada criança que aguarda que um adulto ajude a despertar nas interações e brincadeiras.

Dar à criança o gosto pelo conto e alimentá-la com narrações fantásticas, e se escolhidas com discernimento, é acelerar essa maturação com manipulação flexão e lúcida da relação real-imaginário. (HELD 1980, p.53)

No conflito da inquietação e hostilidade no mundo real das crianças, é preciso atingir o imaginário para provocar o desenvolvimento do intelectual e psíquico da realidade social imposta involuntariamente.

Foi com surgimento da burguesia e o crescimento da economia europeia começou aparecer organização social, religiosa e cultural que pensasse na ideia de espaço para a criança, ou seja, assume parte participativa na família. A pessoa adulta da família começou a investir no futuro da criança, como educação e saúde e preparar para a vida social no futuro. Para os burgueses esse preparo será para educá-lo de acordo com as normas da alta sociedade. Os assuntos da época não exteriorizam muito

com a literatura para a infância. Portanto a preocupação não era o imaginário da criança, e sim com o futuro dela mesma.

Encontramos aí ao mesmo tempo elementos de conduta infantil e conselhos morais, que hoje julgávamos inacessíveis às crianças. Isso explica pelas origens dos manuais de civilidade, que eram, em suma, registros dos costumes da aprendizagem, ainda muito influenciados pelos hábitos de uma época em que não se dosava a matéria transmitida às crianças, em que estas eram logo completamente mergulhadas na sociedade: tudo lhes era dado desde o início. As crianças misturavam-se imediatamente aos adultos. (ÁRIES 1981, p.184)

Através das cartilhas educativas era o ensino aprendizagem e principalmente os valores Morais da sociedade daquele tempo. Charles Perrault tinha as obras mais famosas da literatura folclórica Francesa, era na apresentação impressa. Atualmente com o passar dos tempos, os contos foram sofrendo alterações.

Esses contos sofreram uma mudança de função: eles passaram a transmitir valores burgueses, conformando os jovens a um certo papel na sociedade. Apesar dessa mudança radical, foi mantido, nos contos, o elemento maravilhoso (presente nas fadas, das bruxas e nos demais seres fantásticos), que endossa, de modo substantivo, a participação da criança no mundo adulto. Assim por meio da magia, o infante foge às pressões familiares e realiza-se no sonho, ao contrário do que acontecia com relato folclórico entre a população pobre da Idade Média, quando a fantasia estava a serviço do escapismo e da conformação. (AGUIAR 2001, p.80)

O CONTO COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO

O conto é riquíssimo como conteúdo pedagógico. A criança no encontro com a literatura de ouvir uma história de príncipe e princesa, ela deve abusar da imaginação e explorar o desenvolvimento do intelectual para expor sua ideia e praticar suas ações, assim ela conseguirá um ensino aprendizagem prazeroso.

Contar as histórias, fantasia a imaginação da criança, fazer exposição de livros e revistas, além de peças teatrais como atividades pedagógicas num mundo de sonhos e fantasias reais, faz com que a criança explore psiquicamente o aprendizado.

Estimular o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo das crianças fica como responsabilidade da escola, pois é dentro dessa instituição que os educandos devem ficar a maior parte do tempo, por isso

a escola deve ter um ambiente prazeroso e educador, além de oferecer um desenvolvimento positivo para sua vida futura e adulta. A escola é o local onde a criança vai conviver com as diferentes culturas, religião, convívio social dos mais diversos e as diferenças raciais, que na maioria das vezes o impacto racial é muito frequente.

Nesse contexto sempre há o profissional, como o professor que irá contribuir no processo de enriquecer e sanar a aprendizagem pedagógica para que essa criança viva em plena harmonia, e tenha formação para o convívio social que está inserida

Assim sendo, a criança quando ouvir as histórias inicia o interesse de superação da autoestima a compreender as defasagens de aprendizagem e posteriormente vir a ser um adulto responsável no mundo do trabalho. O conteúdo pedagógico através dos contos desperta valores da autoestima ocasiona audaz e pensante diante as mais diversas situações.

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-lo, brinca de escrever, ouve histórias que lhes são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e funções, é ainda analfabeta, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo letrado, já que, de certa forma, é letrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conto de fadas como processo de formação na infância, possibilita a reflexão da vivência pessoal nas práticas de aprendizagem, é a melhor interação com o lúdico e o cognitivo. A família e a escola contribuem nesse processo da formação da criança, o conto e a brincadeira desperta o lúdico e ocasiona aproximação dos laços familiares e seu intelecto dentro da sala de aula.

O conto está na concepção do imaginário, do sonho e brincadeiras, que torna o Real no conto de fadas, o mundo de reintegração surreal de viagem nas histórias que vem ao seu primeiro encontro psíquico a qual a criança está inserida. A criança na escola ou em casa quer fazer o brincar de faz de conta, vive o imaginário interno.

O objetivo principal do conto de fadas é deixar explícito o quanto é essencial para o ensino aprendizagem, além de influência no desenvolvimento comportamental, autoestima e na progressão das personalidades das crianças. Entende-se que a escola é o lugar mais completo para o letramento da criança, é o local onde está presente a diversidade das coisas cotidiana, é o mundo externo para aperfeiçoar os primeiros letramentos através dos Contos de Fadas.

A criança que escuta o que o adulto ler, ela desperta interesse na leitura, torna mais tarde um adulto leitor. Esse elo é criado com o educador na escola que o ajuda aproximar dos livros e revistas

no futuro. A leitura enriquece e reforça o aprendizado e letramento, o hábito de ler para a criança, ajuda no desenvolvimento intelectual.

Toda criança deve ter acesso no mundo fantástico da leitura. O conto de fadas nesse primeiro encontro literário e imaginário contribui na preparação de ouvintes e leitores, para que possa compreender o maravilhoso mundo da leitura, e assim fortalece o ensino aprendizagem e seu desenvolvimento da personalidade.

Através dos contos a criança identifica com as mais variadas histórias, ou até em situações que vivencia no cotidiano, e lida melhor com o mundo real. Os contos de fadas propiciam grande contribuição para o fascinante mundo imaginário e de fantasia. Desperta o intelecto interno da criança e conseqüentemente ela tornará um adulto com visão de mundo.

REFERÊNCIA:

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC.1981.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione 1984.

CORSO, D. L.; CORSO M.. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis** Mario. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COELHO, N. N. **O conto de fadas. Símbolos - Mitos - Arquétipos**. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil, teoria, análise, didática**. 1ª ed. – São Paulo. Moderna, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. 4. ed. ver. e atual. São Paulo: Global, 1997

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROCHA, Ruth. **Contos para rir e sonhar**. São Paulo: Salamandra, 2003.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18 ed. São Paulo: Ed Ática. 2002.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. RJ. Zahar, 1978.

SOUZA, Renata Junqueira de. SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos. **A leitura da literatura infantil na escola**. In SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004. p.81-84.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10 ed. São Paulo: Globo. 1982.

APRENDENDO A APRENDER: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO DA CRIANÇA



LEARNING TO LEARN: THE ROLE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR CHILDREN'S MOTOR AND COGNITIVE DEVELOPMENT

VALERIA SANTOS DE SOUZA MATOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Luiz – UNIPAC (2011); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

A criança é um ser em pleno desenvolvimento, aprendendo e descobrindo coisas novas a partir de sua curiosidade e criatividade, especialmente mediante sua interação com os diferentes sujeitos à sua volta e com o meio em que está inserida. Na primeira infância o sujeito interage com diferentes propostas e se apropria de diversas experiências vivenciadas em seu cotidiano, tanto em família como socialmente, na escola. Nesse aspecto, a educação infantil ressalta seu papel formativo não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas especialmente no processo de desenvolvimento físico e motor da criança, permitindo-lhe adquirir confiança em si mesma e segurança para se aventurar em novas propostas. Cabe à educação infantil, então, não apenas oferecer um local seguro e acolhedor, mas propiciar que a criança possa exercer a infância em sua máxima extensão, construindo novas experiências, significando seu pensamento e emoções, interagindo com a diversidade que a escola propicia e, especialmente, percebendo-se como ser pleno em capacidade e habilidades, capaz de transformar a si mesma a partir das relações interpessoais e de sua autonomia frente ao meio em que está inserida.

Palavras-chave: Educação infantil; Interação; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The child is a being in full development, learning and discovering new things through their curiosity and creativity, especially through their interaction with the different people around them and the environment in which they live. In early childhood, the subject interacts with different proposals and appropriates various experiences from their daily lives, both in the family and socially at school. In this respect, early childhood education emphasizes its formative role not only for cognitive development, but especially in the child's physical and motor development process, allowing them to gain confidence in themselves and the security to venture into new proposals. It is up to early childhood education, then, not only to provide a safe and welcoming place, but also to enable children to exercise childhood to its fullest extent, building new experiences, signifying their thoughts and emotions, interacting with the diversity provided by the school and, especially, perceiving themselves as full beings in terms of capacity and skills, capable of transforming themselves based on interpersonal relationships and their autonomy in relation to the environment in which they are inserted.

Keywords: Early childhood education; Interaction; Development.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento motor da criança se desenvolve gradualmente à medida em que ela amadurece as funções biológicas e físicas, aprendendo a mover-se e a utilizar o corpo para apropriar-se dos espaços, como ferramenta de linguagem e como forma de conseguir o que deseja. À medida que cresce, os movimentos evoluem permitindo que a criança perceba outras possibilidades de explorar o meio e as oportunidades, pegando o que os olhos veem e as pequenas mãozinhas alcançam. Desta forma sua habilidade motora é aprimorada pouco a pouco.

Ao chegar na educação infantil a criança domina uma série de movimentos básicos, necessários para a realização de atividades que permitem o aprimoramento das habilidades motoras e físicas, tais como correr, saltar, saltitar, arremessar, empurrar, puxar, balançar, subir, descer, andar, entre outras, permitindo a melhora de sua agilidade, destreza, velocidade, força, resistência muscular, resistência aeróbica e anaeróbica. Assim, como destaca Mattos (2003), a EI é fundamental e primordial porque desenvolve um papel de destaque no desenvolvimento humano e social da criança.

Vale ressaltar que a criança aprende em suas experiências, vivências e trocas, no contato com diferentes propostas e oportunidades que permitem, então, exprimir sua criatividade e curiosidade. Portanto, a educação do movimento prioriza o aspecto motor como ferramenta para o

desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança. Por isso, a educação infantil, desde a primeira infância, assume grande importância não apenas para seu desenvolvimento motor e físico, mas sobretudo para o processo ensino-aprendizagem.

APRENDENDO A APRENDER: UM PASSO DE CADA VEZ!

Desde o nascimento a criança vive cercada por diferentes estímulos que ajudam em seu desenvolvimento. Os primeiros sons, os primeiros gestos, cada reação que a criança observa ela passa a reproduzir. O movimento ocorre de modo involuntário, pois toda ação tem uma intenção, um objetivo, uma intencionalidade.

Citando Gallahue (2005, p.229), “Os movimentos axiais e várias posturas de equilíbrio estático e dinâmico são componentes principais da estabilidade”. Os movimentos axiais são as mobilidades do tronco ou dos membros quando a posição está estática, como alongar-se, girar, virar-se e curvar-se. As posturas formam com que haja manutenção do equilíbrio dinâmico ou estático, como rolar, sentar-se, parar, subir se equilibrando em galhos, balançar-se e equilibrar-se em apenas um pé. Para o autor, [...] “os movimentos locomotores fundamentais envolvem a projeção do corpo no espaço em plano horizontal, vertical ou diagonal” (2005, p. 252), dividido em três fases:

Fase motora reflexa, que são as primeiras movimentações que o feto faz e involuntária que formam o suporte para o desenvolvimento motor; Fase de movimentos rudimentares, são os precedentes movimentos voluntários realizado pela criança do nascimento até por volta dos 2 anos de idade, são movimentos indispensável para sua sobrevivência; Fase de movimentos fundamentais são movimentos consequentes dos movimentos rudimentares, é a fase que a criança explora, descobre e experimenta as capacidades motoras de seus corpos. (2005, p. 252)

Como ressalta Sant’Anna (2018) a educação do ou pelo movimento é educação de corpo inteiro, de sua relação com outros corpos, objetos, estímulos e experiências. Na infância, a atividade física acontece de modo lúdico, através do brinquedo e da brincadeira, das experiências e dos estímulos que ela recebe e que permitem, assim, apropriar-se de novas aprendizagens. Cabe então a escola e seus professores experienciar diferentes oportunidades que permitam aos alunos explorarem não apenas os aspectos motores, mas também cognitivos, pois a criança relaciona suas vivências práticas às experiências emocionais, constituindo assim as relações entre as ações concretas com o imaginário, dando significado ao que ela faz, aprende e descobre. (Sant’Anna, 2018)

A criança constrói suas experiências primeiramente a partir da simbologia entre o que ela imagina e o que ela experimenta, e a partir disso são fortalecidas as experiências corporais. Assim, o que era imaginário traz significado ao movimento, permitindo que a criança construa então novas aprendizagens, de modo que o movimento se torne importante ferramenta no processo ensino-aprendizagem. (Freire, 2003)

De acordo com Oliveira et al (2020) desde o nascimento, as crianças passam por um importante processo de desenvolvimento, sofrendo interferência direta através das relações de troca com

diferentes pessoas com os quais interagem em situações culturais concretas. Vale lembrar que a criança constrói seu aprendizado a partir da observação e da experimentação de diferentes experiências com o meio e a comunidade em que está inserida, o que faz com que a educação infantil seja uma etapa de grandes transformações e de muitas descobertas para a criança, que além de trazer consigo parte da cultura aprendida socialmente em família e no meio que transita, passa também a aprender através da diversidade cultural dos demais agentes ao seu redor.

Quando tratamos do desenvolvimento e fortalecimento da autonomia da criança, estamos, então, falando justamente em trazer significado e permitir que a criança possa apoiar suas ações e reações através do fortalecimento das experiências que lhes permite compreender seu corpo no espaço e como utilizar suas funções motoras em prol de suas necessidades, como alimentar-se sozinhas, controlar suas necessidades fisiológicas, andar e se equilibrar autonomamente, entre outras.

A exploração de diferentes materiais e espaços trazem a oportunidade da criança perceber como precisa agir e como fazer para alcançar seus objetivos, de acordo com o objeto manipulado, com o brinquedo utilizado, com a proposta que a professora oferece na sala de aulas. São as diferentes ações e propostas pedagógicas que permitem que as crianças consigam vencer a insegurança e arriscar-se diante dos estímulos que encontra no cotidiano da escola (Oliveira et al, 2020). Para as autoras, é essencial pensar na educação infantil a partir da própria natureza lúdica da infância, permitindo que possam apropriar-se das diferentes oportunidades do brincar, estimulando assim seu desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional.

Os processos de aprendizagem na primeira infância são estimulados principalmente através do tato, olfato, paladar, audição e visão, por isso a criança busca o contato físico ou visual como principal recurso de aprendizagem. O brincar nesse processo é caracterizado pelo funcionamento das possibilidades corporais de movimentações, do controle e domínio da mobilidade, principais estímulos para novas descobertas, permitindo então que a criança passe a reconhecer as sensações do próprio corpo, sabendo agir sobre o espaço, manusear objetos e interagir com adultos e outras crianças. (Oliveira et al, 2020)

Ao observar as experiências que a educação infantil oferece desde a primeira infância, podemos perceber a importância do brincar e da brincadeira como fonte de enriquecimento de experiências para a criança, pois além da interação com outros agentes e toda a diversidade cultural que esse processo possibilita, permite também a apropriação de diferentes aprendizagens e conhecimentos através da exploração do meio, de diferentes objetos e descobertas significativas que contribuem para seu desenvolvimento.

Cabe à escola e ao professor, oportunizar diferentes propostas e ações que incentivem a curiosidade, a exploração, o questionamento, a descoberta, enfim, que possa estimular a criança nesse processo de conhecimento de si e do mundo ao seu redor, para que ela possa constituir sua autoimagem e perceber seu corpo como parte integrante no processo de construção das diferentes aprendizagens e do próprio processo de desenvolvimento. Dito isso, destacamos a importância dos projetos a serem apresentados, pois é esse contexto de aprendizagem que traz os estímulos

necessários para que a criança realmente possa integrar a educação infantil em sua plenitude (Oliveira et al, 2020)

A EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÃO E FORMAÇÃO

A criança é reconhecidamente um ser social de direitos e necessidades, reconhecida pela Constituição Federal (1988) e ratificado pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990), destacando-se a proteção à infância, à saúde, à liberdade, à educação, ao lazer, cultura, respeito, dignidade, entre outros, como destacado pelo artigo 100, parágrafo único:

[...] da condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos: crianças e adolescentes são titulares dos direitos previstos nesta e em outras leis, bem como na constituição federal (BRASIL, 1990).

Ao receber as crianças, é preciso atentar-se para a importância em promover situações que ofereçam segurança, cuidados e desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional, como forma de propiciar o pleno desenvolvimento e formação da criança, respeitando-se a infância e as relações que vão sendo estabelecidas nos processos de troca e interação.

É essencial estabelecer um ambiente acolhedor e desafiador, para que a criança possa explorar em segurança e sentir-se estimulada a interagir e integrar as diversas propostas de aprendizagem lúdica trazidas. Como ressaltam Oliveira et al (2020), nessa fase é de grande importância que a escola faça o acompanhamento atento, pensando em propostas e materiais que permitam novas experiências e explorações, privilegiando os aspectos lúdicos, pois a brincadeira é de suma importância para o desenvolvimento infantil, como destacado na BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), através dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se.

A proposta da educação infantil deve trazer experiências que permitam às crianças, assim, estabelecer diversas vivências que lhes permita estabelecer as bases de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para isso, a BNCC (BRASIL, 2017) estabeleceu os campos de experiência para a educação infantil, a partir dos 6 direitos básicos, sendo estes:

- O eu, o outro e o nós: onde a criança irá estabelecer as percepções de si mesma e dos demais agentes à sua volta, em situações de interação e trocas, valorizando e reconhecendo a diversidade, estimulando o senso de autocuidado, a autonomia, a reciprocidade e as relações interpessoais.
- Corpo, gestos e movimentos: valorizando a interação e integração da criança, estimulando sua exploração e produção de experiências e vivências para que elas descubram diferentes modos de ocupação e uso do espaço com o corpo.
- Traços, sons, cores e formas: proporciona às crianças a possibilidade de se expressar em diferentes linguagens.

- Escuta, fala, pensamento e imaginação: propiciar a escuta ativa e estimular o pensamento crítico, permitindo que a criança possa significar seus pensamentos, sentimentos, emoções, reconhecendo-se a si mesma como ser capaz de transformar o meio em que está inserida.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: oportunizar espaços e ambientes de criação, exploração e diálogo, para que a criança possa exercer sua curiosidade e criatividade em prol do desenvolvimento global.

É preciso, então, conceber a educação infantil para além do cuidar e educar, abandonar definitivamente a perspectiva assistencialista ou a escola enquanto espaço de lazer e brincadeiras (apenas!), reconhecendo seu caráter formador no processo de desenvolvimento da primeira infância, como destacado na BNCC:

[...] “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. Nessa direção, e para 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 são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.” (BNCC, 2018, p. 36)

Através da educação infantil e da interação com outros agentes, criando brincadeiras de imaginação, com objetos e materiais e a criação da própria brincadeira as crianças desenvolvem seus aspectos físicos, sociais, motor, autoconfiança, curiosidade, linguagem e dão significado à sua imaginação, o que torna o brincar espaço de desenvolvimento essencial para a primeira infância, como destacado por Horn:

[...] “o brinquedo satisfaz as necessidades básicas de aprendizagens das crianças, como, por exemplo as de escolher, imitar, dominar, adquirir competências, enfim de ser ativo em um ambiente seguro, o qual encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais”. (2004, p.71)

Para que a educação infantil seja então esse espaço de construção, descoberta e aprendizagens, é necessário repensar objetivos e propostas, centrando suas ações na formação de um sujeito criativo, de experiências que permitam às crianças conhecerem a si e ao outro e compreender as relações com o meio, a cultura e a produção de conhecimentos, que na infância se traduz nas pequenas conquistas de autonomia, na capacidade de subir, descer, correr, escalar, de sua capacidade em observar a diversidade e estabelecer significado com suas próprias experiências, vivências e cultura. Na educação infantil, o professor é mediador das relações que a criança estabelece ao seu redor. Para isso, deve observar, planejar, estabelecer critérios e ações pedagógicas centradas na criança,

respeitando sua identidade e sua individualidade, promovendo práticas e interações, atestando a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Como destacado por Zabalza (1998), a participação e envolvimento da família nesse processo é essencial, valorizando as conquistas da criança e estabelecendo uma comunicação entre a cultura familiar e o que a criança vivencia na escola, para que o processo de desenvolvimento tenha significado e permita o fortalecimento de um indivíduo crítico e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Felizmente, há muito que a educação infantil perdeu seu caráter unicamente assistencialista e a criança passou a ser compreendida em sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento desde a mais tenra idade, transformando a EI em importante espaço social voltado ao pleno desenvolvimento do sujeito, para a apropriação de diferentes conhecimentos, desenvolvimento de suas habilidades, reconhecimento de sua capacidade e, principalmente, respeitando a infância em sua ludicidade, mas permitindo espaços de produção de novos saberes e da compreensão do sujeito e de seu papel transformador.

A prática educativa na educação infantil deve superar a intencionalidade cultural, transformando as relações interpessoais espaço de troca e de apropriação de novos conhecimentos. Para isso, sua prática educativa deve propiciar relações de respeito à diversidade, a individualidade e a identidade de cada sujeito, permitindo que as relações de troca sejam permeadas por respeito e solidariedade. É necessário que o educador busque permanentemente sua formação, definindo suas práticas educativas para além da proposta curricular e das bases para a educação infantil, estabelecendo propostas e projetos que valorizem o protagonismo da criança, em espaços criativos, estimulantes, acolhedores e seguros, onde a criança se sinta desafiada a vivenciar e experienciar novas oportunidades de descobertas.

Se a criança é reconhecidamente capaz de produzir conhecimentos, a escola de educação infantil deve promover espaços e ambientes desafiadores, para que a criança possa apropriar-se das diferentes práticas educativas a partir de sua significação, pois bem sabemos que não basta ao aluno adquirir conteúdo, mas sim que esse encontre significado na realidade do aluno, transformando seu desenvolvimento em senso crítico. Dessa forma a prática educativa contribui para o processo formativo do aluno em sua totalidade, transformando a escola em espaço de transformação, não de qualificação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 09.ago.2024.

_____.; Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____.; Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA – SP, 1991.

FREIRE, P.; **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

GALLAHUE, D. L.; **Conceitos para Maximizar o Desenvolvimento da Habilidade de Movimento Especializado**. Rev. da Educação Física / UEM. V.6, n.2, p.197-202, 2005. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd157/desenvolvimento-motor-nos-esportes.htm>> Acesso em: 09.ago.2024.

HORN, M. da G. de S.; **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATTOS, M. G. de; NEIRA, M. G.; **O papel do movimento na Educação Infantil**. IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes (org.) Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, M. A., DONELLI, T. M. S., & CHARCZUK, S. B.; (2020). **Cuidar e educar: O sujeito em constituição e o papel do educador**. Psicologia Escolar e Educacional, vol.24, e213679., 2020. <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020213679>> Acesso em: 10.ago.2024.

SANT'ANNA, F.; **A importância do desenvolvimento motor infantil**. Portal Terra, 12 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/a-importancia-do-desenvolvimento-motor_infantil.html> Acesso 10 ago. 2024.

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 bodily 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, Nádía 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 criar 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 sócio construtivismo 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 três 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, réu, réu*

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 manjerição

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 a deixaram 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 trazermos 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 conteúdo 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, sinta-se 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: Papirus, 2015. Coleção Papirus 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.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PSYCHOMOTRICITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Presidente Prudente – UNIPRUDENTE – UNIESP (2013); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba – FAC (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo – UCESP (2016); Especialista em Arte e Musicalidade pela Faculdade Conectada – FACONNET (2020); Professora na Escola Municipal Vereador Ivan Junior Lima Barboza – Educação Infantil.

RESUMO

Observa-se que as habilidades psicomotoras e o desenvolvimento motor na infância podem significativamente aprimorar as habilidades motoras, cognitivas e afetivas das crianças. No entanto, devido à falta de conhecimento sobre o assunto, muitos pais não conseguem explorar adequadamente esses aspectos básicos. Portanto, é crucial que os professores estejam cada vez mais preparados para aplicar esses conhecimentos na primeira infância. O objetivo deste artigo é compreender a importância das habilidades psicomotoras na Educação Infantil, considerando as particularidades do desenvolvimento infantil no contexto educacional, por meio de uma revisão de literatura. É na Educação Infantil que as crianças asseguram os seus direitos como futuros cidadãos, através de diversas práticas e mediação do educador, os alunos adquirem conhecimentos e socializam, contribuindo assim para um resultado positivo nos aspectos cognitivos, motores e sociais. Os resultados destacaram que, a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois com a orientação adequada, o professor assume um papel indispensável na construção do conhecimento do aluno, fortalecendo assim o desenvolvimento cognitivo. A primeira infância é um período crucial para o estabelecimento das bases fundamentais para a aprendizagem inicial. Diante dessa afirmativa, enfatiza-se a relevância deste tema para o desenvolvimento motor, mental e físico das crianças. A psicomotricidade na Educação Infantil é uma prática valiosa que pode transformar o ambiente escolar e promover um desenvolvimento mais completo, visando uma educação mais rica, envolvente e significativa para as crianças.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Corpo; Movimento; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Psychomotor skills and motor development in childhood can significantly improve children's motor, cognitive and affective abilities. However, due to a lack of knowledge on the subject, many parents fail to adequately explore these basic aspects. It is therefore crucial that teachers are increasingly prepared to apply this knowledge in early childhood. The aim of this article is to understand the importance of psychomotor skills in Early Childhood Education, considering the particularities of child development in the educational context, through a literature review. It is in Early Childhood Education that children secure their rights as future citizens, through various practices and mediation by the educator, students acquire knowledge and socialize, thus contributing to a positive result in cognitive, motor and social aspects. The results highlighted that the school plays a fundamental role in the child's development, because with the right guidance, the teacher takes on an indispensable role in the construction of the student's knowledge, thus strengthening cognitive development. Early childhood is a crucial period for laying the fundamental foundations for initial learning. In view of this, the relevance of this topic for children's motor, mental and physical development is emphasized. Psychomotricity in Early Childhood Education is a valuable practice that can transform the school environment and promote more complete development, aiming for a richer, more engaging and more meaningful education for children.

Keywords: Psychomotricity; Body; Movement; Child development.

INTRODUÇÃO

Especialistas em educação concordam cada vez mais sobre a importância do monitoramento constante do crescimento infantil por parte dos educadores. É crucial entender e analisar o processo de desenvolvimento da criança nas fases iniciais para que o educador possa identificar como trabalhar no seu desenvolvimento motor.

O desenvolvimento da criança na Educação Infantil é fundamental, sendo a psicomotricidade uma forma de incentivo para as habilidades motoras, intelectuais e sociais. Este processo possibilita às crianças expressarem-se através do corpo em movimento e da criatividade. Por isso, enfatiza-se a importância dos educadores poderem capacitar-se na criação de recursos didáticos e lúdicos que favoreçam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes como jogos, brincadeiras ou atividades adequadas à aprendizagem infantil.

Considerando o exposto, este artigo tem como objetivo compreender a importância das habilidades psicomotoras na educação infantil, levando em consideração as peculiaridades do desenvolvimento infantil no contexto educacional. Os objetivos específicos incluem: a) identificar as principais teorias e conceitos relacionados à psicomotricidade; e b) analisar os benefícios da psicomotricidade para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

A escolha do tema se justifica pela necessidade de métodos pedagógicos que atendam às demandas de desenvolvimento holístico das crianças. A psicomotricidade se destaca como uma abordagem que pode enriquecer a prática pedagógica, promovendo um desenvolvimento equilibrado e

saudável. Além disso, há uma lacuna significativa na literatura sobre a aplicação prática da psicomotricidade na educação infantil, o que evidencia a importância de mais estudos nesta área.

PSICOMOTRICIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA

Nos últimos anos, a psicomotricidade tem se tornado cada vez mais conhecida e utilizada, especialmente em virtude dos benefícios proporcionados para o desenvolvimento infantil. A abordagem psicomotora sugere uma visão holística sobre o ser humano, considerando a conexão entre as funções cognitivas, motoras e emocionais no contexto do seu ambiente psicossocial (OLIVEIRA, 2015).

Existem várias definições para psicomotricidade, mas é uma área em constante evolução e expansão para diversos campos. Seu uso inicialmente foi utilizado apenas na correção de algumas debilidades, dificuldades ou deficiências. Atualmente, ocupa um papel fundamental na Educação Infantil (PEREZ; CRUZ; 2014).

É importante ressaltar que o movimento é a primeira expressão na vida do ser humano. Mesmo durante a vida intrauterina, os corpos já realizam movimentos que gradualmente se tornam estruturados e influenciam muito o comportamento. Os movimentos ajudam a expressar sentimentos, pensamentos e atitudes que muitas vezes podem estar armazenados inconscientemente. A afetividade, desejos e possibilidades de comunicação são todos articulados através do movimento – tornando a psicomotricidade essencial tanto para ensinar como se movimentar efetivamente quanto para reeducar movimentos inadequados (PEREZ; CRUZ; 2014).

Sobre a psicomotricidade, é preciso levar em consideração alguns aspectos:

1. Socioafetivo: Favorecer sua autoimagem positiva, valorizando suas possibilidades de ação e crescimento à medida que desenvolve seu processo de socialização e interage com o grupo independente de classe social, sexo ou etnia;
2. Cognitivo: Acreditar que, através das descobertas e resoluções de situações, ele constrói as noções e conceitos. Enfrentando desafios e trocando experiências com os colegas e adultos, ele desenvolve seu pensamento;
3. Psicomotor: Através da expansão de seus movimentos e exploração do corpo e do meio à sua volta. Realizando atividades que envolvam esquema e imagem corporal, lateralidade, relações temporo-espaciais (LE BOUCH, 1987, p. 220).

Ainda conforme destacado por Le Bouch (1987, p. 221),

Os fatores psicomotores e as atividades a serem trabalhadas para realizar a Educação Psicomotora são:

1. Atividade Tônica: Tonicidade; Equilíbrio.
2. Atividade Psicofuncional: Lateralidade; Noção do corpo; Estruturação espaço corporal.
3. Atividade de Relação: Memória corporal.

A psicomotricidade auxilia os indivíduos em todos os aspectos de suas vidas, auxiliando com questões físicas, cognitivas e emocionais. Para superar um problema específico, é necessário determinar quais atividades devem ser desenvolvidas. Problemas de desenvolvimento motor podem levar a dificuldades em outras áreas, como a aquisição de habilidades de linguagem verbal e escrita ou direcionalidade gráfica; diferenças entre letras semelhantes (por exemplo, b/d), ordenação de sílabas; pensamento abstrato (como matemática); análise gramatical, entre outras que impactam diretamente o processo de desenvolvimento de um indivíduo (BRAGANÇA, 2021).

Assim, a educação psicomotora oportuniza meios de desenvolver condições básicas, aumentando seu potencial motor, utilizando o movimento como auxílio para sanar dificuldades que podem existir. Neste sentido, Lima (2010, p. 05) destaca a importância do movimento:

Os movimentos, as expressões, os gestos corporais, bem como suas possibilidades de utilização (danças, jogos, esportes, etc.), recebem um destaque especial em nosso desenvolvimento fisiológico e psicológico. Com base neste contexto, percebemos a importância das atividades motoras na educação, pois elas contribuem para o desenvolvimento global das crianças. Entretanto, as crianças passam por fases diferentes umas das outras e cada fase exige atividades propícias para cada determinada faixa etária.

O trabalho psicomotor tem o potencial de favorecer a percepção interna dos indivíduos em relação aos seus movimentos corporais e suas interações com objetos, tempo e espaço. Isso resulta na construção única e subjetiva da sua história pessoal de experiência no mundo. Infelizmente, atualmente muitas pessoas estão se tornando cada vez mais sedentárias devido ao estilo de vida moderno que utiliza veículos para encurtar distâncias ao invés de caminhadas ou fazer atividades físicas simples (FÉLIX; MELO, 2019).

Na mesma linha de raciocínio, estão às crianças, que acabaram substituindo as brincadeiras de rua por celulares, computadores/notebooks, tablets, videogames, entre outros. Esse comportamento tende a afetar o desenvolvimento emocional cognitivo e social delas ao limitar suas possibilidades de adquirir habilidades motoras que são fundamentais em muitos processos educacionais.

Com essas mudanças, tanto adultos quanto crianças têm maior probabilidade de apresentar problemas físicos e mentais que afetam sua imagem corporal. Na psicomotricidade, o psicológico e o motor são interdependentes visto que a motricidade é fundamental na estruturação do Eu, permitindo ao indivíduo adquirir consciência de si mesmo no mundo através da ação (FONSECA, 2004).

De acordo com Martins *et al.* (2008), a psicomotricidade é um fator essencial, pois está ligado ao corpo, o que automaticamente remete ao emocional.

Mesmo à distância é possível identificarmos uma pessoa mais insegura ou aquela mais agressiva, assertiva, simplesmente pela maneira de se portar, andar, gesticular. O corpo é o berço de uma vivência emocional, e é justamente esse corpo um dos focos de estudo da Psicomotricidade. O quanto essas questões emocionais podem ser trabalhadas na medida em que haja uma intervenção corporal. Novas vivências emocionais dependem de uma nova relação com o próprio corpo (MARTINS *et al.*, 2008, p.09).

Já ligado ao âmbito profissional, a psicomotricidade com suas propostas de vivência em grupo procura estimular e favorecer a comunicação, o trabalho em equipe, o despertar para a liderança, na medida em que faz pensar e falar aquele que participa da proposta. Valores como participação, solidariedade, espírito de equipe, entre outros são trabalhados nas propostas psicomotoras (MARTINS *et al.*, 2008). Dessa forma, a Psicomotricidade procura capacitar o ser humano não apenas por meio de sua experiência corporal, mas também através das dimensões socioemocionais e cognitivas da vida. Isso possibilita que cada indivíduo sinta maior satisfação ao atingir seus objetivos.

O MOVIMENTO PSICOMOTOR E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A psicomotricidade é uma área científica cada vez mais relevante no desenvolvimento individual, conectada com a Psicologia, Neurologia, Pedagogia e Psicopedagogia. Suas intervenções permeiam todas as atividades motoras infantis visando o autoconhecimento e controle corporal (FONSECA, 2004).

Além de preparar as crianças para a aprendizagem, a psicomotricidade também favorece o fortalecimento da criança enquanto sujeito. Ao facilitar o desenvolvimento da unidade corporal, identidade e autonomia intelectual e afetiva da criança, essa prática tem um papel importante em seu crescimento integral. As bases dessa área incluem tonicidade muscular, equilíbrio corporal; noções sobre corpo (esquema corporal e imagem do corpo), coordenação motora global/fina/viso-motora além de estruturação temporal/espacial, lateralização visual/auditiva/perceptiva (FONSECA, 2004).

COORDENAÇÃO FINA E ÓCULO-MANUAL OU VISOMOTORA

A habilidade de executar movimentos precisos e delicados com os músculos das mãos e dos dedos é conhecida como coordenação fina. Tal capacidade é fundamental para diversas atividades domésticas, tais como escrita, desenho, corte com tesouras, fechamento de botões em movimento e a manipulação de objetos pequenos. A entrega da destreza na coordenação fina possui enorme importância – especialmente durante a infância-, visto que tal competência influencia diretamente o sucesso escolar bem como a independência nas rotinas cotidianas.

Conforme ressaltado por Oliveira (2015, p. 42), “a coordenação fina diz respeito à habilidade e destreza manual e constitui um aspecto particular da coordenação global”. Entretanto o autor menciona que: “só possuir uma coordenação fina não é suficiente. É necessário que haja também, um controle ocular, isto é, a visão acompanhando os gestos da mão. Chamamos isto de coordenação óculo-manual ou visomotora” (p. 43).

A coordenação óculo-manual refere-se à habilidade de coordenar os movimentos das partes do corpo com a visão. Essa capacidade é crucial para atividades que exijam precisão motora e visual simultaneamente, como manipular objetos, escrever, desenhar, praticar esportes ou tocar instrumentos musicais (ELIAS, 1985).

A falta de um trabalho cuidadoso pode resultar em múltiplos prejuízos para a criança, incluindo dificuldade em escrever no tamanho e posição adequada, além da limitação na habilidade de escrever da direita para a esquerda.

LATERALIDADE

O desenvolvimento adequado da lateralidade é fundamental, pois possibilita à criança aprender com mais facilidade as posições de direita e esquerda em relação ao seu corpo, aos objetos e ao ambiente circundante.

A lateralidade é importante porque permite à criança fazer uma relação entre as coisas existentes em seu meio. Dizemos que uma criança que já tenha uma lateralidade definida e que esteja consciente dos lados direito e esquerdo de seu corpo está apta para identificar esses conceitos no outro e no espaço que a cerca. Obedece, portanto, a algumas etapas: primeiro assimila os conceitos em si mesma, depois os objetos em relação a si mesma. Em seguida, descobre-os no outro que está à sua frente e finalmente nos objetos entre si (OLIVEIRA, 2015, p.72).

Uma vez que a lateralidade esteja bem desenvolvida, a criança terá uma melhor percepção do ambiente e dos objetos presentes nele. Além disso, também será capaz de compreender com mais facilidade conceitos relacionados às profundezas (como esquerda ou direita) e posições espaciais (por exemplo: em cima, embaixo, dentro ou fora).

ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL

Ao frequentar aulas nessa área do conhecimento, as crianças estão expostas a diversas oportunidades de lidar tanto com suas limitações quanto com seus sucessos. Elas aprendem a compartilhar objetos e brinquedos, mostram respeito pelos outros e desenvolvem habilidades sociais para conviver em grupo. Tudo isso ajuda a compreender que seu corpo é um ponto de referência crucial na construção da percepção do mundo ao seu redor.

A liderança de orientação espacial ocorre quando a criança tem capacidade para identificar e situar pessoas ou objetos em um espaço. Quando adquire noções sobre tamanho, movimentos, formas e volumes, ela atinge esta etapa da aprendizagem onde se pode entender o posicionamento dos elementos dentro do ambiente em relação ao seu próprio corpo.

A adaptação ao tempo e espaço é fundamental para lidar com as mudanças no ambiente. O conceito de tempo tem quatro aspectos - duração, ordem, classificação e ritmo - que se interconectam para formar uma estrutura temporal individual. Para Coste (1981, p. 57), “a adaptação ao tempo é função do desenvolvimento do conjunto da personalidade”. Por meio do desenvolvimento corporal, a criança adquire noções sobre o tempo. Ela toma consciência do seu corpo, movimento e sua relação

com o exterior. Conforme ela se familiariza com a estrutura temporal em desenvolvimento, passa a entender as sucessões de pensamento como antes, após e durante; assimilando também conceitos relacionados ao tempo longo ou curto, dias da semana/meses/estações/anos).

“A estruturação temporal proporciona a criança, a consciência do desenvolvimento das ações no tempo, solicitando mais a percepção auditiva da criança, em contraposição à estrutura espacial, que exige basicamente a percepção visual” (GOMES, 1998, p. 66).

A flexibilidade de estruturação espaço-temporal é crucial para a adaptação favorável das crianças, uma vez que ela permite dominar seus movimentos e sequências, compreender as partes do corpo e organizar suas rotinas semanais. Essa capacidade de desempenhar um papel fundamental no processo geral de adaptação individual ao ambiente circundante.

ESQUEMA CORPORAL

À medida que a criança desenvolve suas funções mentais, ela adquire cada vez mais controle psicomotor e compreende as diferentes partes do seu corpo (SANTOS, 2012). Para o autor, isso significa que o esquema corporal está relacionado à percepção das partes do corpo e ocorre através da melhoria tanto das funções mentais - como cognição e inteligência -, quanto das habilidades motoras - incluindo coordenação motora fina ou ampla.

Santos (2012) argumenta que o esquema corporal é construído e desenvolvido ao longo da evolução da criança, desprovido de qualquer reconhecimento consciente sucessivo de elementos distintos. Ele não se assemelha a um quebra-cabeça onde as peças gradualmente se juntam para formar um corpo intacto a partir de partes desconectadas. Em vez disso, como uma imagem se desenvolvendo em um quarto escuro, o esquema corporal gradualmente se revela às crianças tomando forma e desaparecendo pouco a pouco conforme elas o observam ao longo do tempo.

Segundo Le Boulch (1987), a idade pré-escolar compreende crianças de 3 a 7 anos e representa uma fase progressiva no desenvolvimento infantil. Durante este período, inúmeras funções diversas levam à adaptação com o meio ambiente, tornando-o um momento chave para a organização perceptiva da criança. Vale ressaltar que desde os primeiros instantes de vida do bebê, ele já estabelece vínculos com o mundo externo através do nível motor.

De acordo com Beletatti (1996), a faixa etária pré-escolar é de 2 a 5 anos. No entanto, essa questão da faixa etária é irrelevante porque não restringe completamente o período de desenvolvimento de uma criança. Cada criança difere da outra e experimenta diferentes momentos de desenvolvimento com certas realizações ocorrendo mais cedo ou mais tarde, independentemente do número de anos. Esse processo pode ser concluído por volta dos 6-7 anos de idade.

Le Boulch (1987) e Gallahue; Ozmune e Goodway (2013), observaram que o desenvolvimento motor ocorre em fases e estágios, sendo os movimentos uma forma de expressão desse processo. Os primeiros movimentos do bebê são reflexos. Como destacado por Freire (2011), ao nascer, a criança

apresenta atividades automáticas para sobrevivência, tais como sucção e agarramento, até surgir outros mais complexos conforme seu crescimento.

Assim, as primeiras formas de movimento humano são os reflexos, que são categorizados em estágios. O estágio de codificação de informações é caracterizado pela atividade motora involuntária e começa no período fetal até cerca de quatro meses após o nascimento. Durante esta fase, o bebê pode reunir informações, procurar comida e encontrar proteção por meio do movimento (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Outro estágio é a decodificação de informações, que geralmente começa por volta do quarto mês de vida. Durante esse período, muitos reflexos são acelerados e os centros auditivos superiores continuam seu desenvolvimento (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Freire (2011) destaca que é nesta primeira fase de desenvolvimento, que se formam todas as possibilidades básicas de movimentação corporal.

Já a fase de movimentos rudimentares é caracterizada como sendo as primeiras formas de movimentos voluntários, que se observa no bebê desde o nascimento até aproximadamente a idade de dois anos, sendo estas as formas básicas de movimento voluntário, necessárias para a sobrevivência (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). No entendimento de Tani (2005), a fase de movimentos rudimentares corresponde à aquisição de diferentes formas de combinação entre habilidades de locomoção, manipulação e orientação.

De acordo com Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), durante o estágio de movimentos rudimentares, há duas fases distintas. A primeira fase é conhecida como destruição reflexiva, que se inicia no nascimento. Durante esse estágio, ocorrem movimentos intencionais, mas descontrolados e grosseiros, indicando falta de coordenação. No entanto, de acordo com Freire (2011), após os primeiros meses de vida, reflexos como agarrar dão lugar a movimentos intencionais. Esses autores sugerem que quando uma criança aprende a obter e manter o equilíbrio, manipular objetos com controle e se mover propositalmente em seu ambiente, ela entra no estágio de pré-controle, onde há desenvolvimento e controle do movimento.

A fase em que as crianças estão constantemente explorando e experimentando suas habilidades motoras é conhecida como "fase dos movimentos fundamentais". Durante esse período, elas desenvolvem capacidades estabilizadoras (como andar com firmeza e manter o equilíbrio sobre um pé), locomotoras (correr e pular) e manipuladoras (agarrar objetos). A fase consiste em três estágios: no primeiro estágio, a criança realiza sua primeira tentativa de executar uma experiência fundamental; depois vem o estágio elementar, onde ela adquire mais controle e coordenação rítmica nos movimentos básicos. Por fim, há o estágio maduro caracterizado por performances mecânicas eficientes de movimento coordenado – geralmente atingido por crianças aos 5 ou 6 anos de idade (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

A criança no início da idade pré-escolar tem seus movimentos realizados de forma espontânea e harmoniosa movendo-se pelo prazer, brinca com as diferentes partes de seu corpo e posteriormente com seu corpo inteiro (LE BOULCH, 1987).

De acordo com Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), a fase final do desenvolvimento motor é caracterizada por movimentos especializados. Nessa etapa, o indivíduo utiliza seu domínio de movimento como uma ferramenta para realizar atividades complexas na vida cotidiana, nacional e no esporte. Durante esse período as habilidades são refinadas e combinadas levando em consideração fatores individuais da tarefa ambiental ou cultural que influenciam diretamente nesse processo. Tani (2005) acrescenta que as ações adquiridas nesta fase podem estar agrupadas como habilidade ocupacional atendendo padrões culturais diários específicos sendo divididos por exemplos artístico-recreativo-esportivo etc...

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) asseveram que a fase de movimentos especializados apresenta três estágios distintos. O primeiro é o estágio transitório que ocorre normalmente aos 7 ou 8 anos de idade. Nesse período, as habilidades motoras são mais precisas e controladas. Já no segundo estágio, denominado como estágio da aplicação - comumente observado entre os 11 e os 13 anos -, o indivíduo adquire capacidade para tomar inúmeras decisões em relação ao aprendizado/progressão pessoal na prática esportiva/bem-estar físico geral por meio do refinamento das complexas habilidades necessárias nos jogos avançados e atividades abrangendo liderança para se desenvolver rapidamente.

O último estágio é o de utilização permanente, que começa por volta dos 14 anos de idade e continua por toda a vida adulta, representa o auge do processo de desenvolvimento motor, deve ser considerado como uma continuação de um processo permanente.

Através do movimento corporal que a criança, desde bebê, percebe e se integra ao mundo dos objetos e ao mundo das pessoas (BELETATTI, 1996). "Por meio da comunicação do corpo da criança com estes dois mundos é que se dá seu desenvolvimento global: motor, cognitivo e afetivo-social" (BELETATTI, 1996, p. 20). Isto vem demonstrar a importância do desenvolvimento do aspecto motor na formação dos demais aspectos do comportamento humano (afetivo, cognitivo e social) para formação integral do educando na fase pré-escolar.

Segundo Mataruna (2004), o termo "imagem corporal" tem sido frequentemente utilizado como sinônimo de "esquema do corpo", mas este último é considerado mais do que uma percepção e sim a experiência imediata com o próprio corpo, envolvendo sua relação com as partes corpóreas, espaço e objetos circundantes - conforme explica Oliveira (2015).

Conforme destacou Levin (2011, p. 341), "a imagem corporal e o esquema corporal por muitas vezes serem tomados como sinônimos, isso torna difícil diferenciá-los". Entretanto, para o autor, o esquema corporal é o que se pode dizer ou representar acerca do próprio corpo, é ter noção das partes do corpo, já a imagem corporal é constituinte do sujeito, vai se constituindo no dever histórico, é própria de cada indivíduo.

Quanto maior forem os estímulos e as possibilidades de novas experiências do recém-nascido durante toda sua trajetória de vida, mais completa será a sua formação do esquema corporal, principalmente sob o ponto de vista psicomotor. As experiências corporais que determinam a imagem corporal corroboram para a modelação de um esquema que refletirá na adolescência e na vida adulta. Sua forma poderá ser lapidada,

porém terá seus elementos da construção inicial preservados, apesar das transformações ocorridas ao longo da vida (MATARUNA, 2004, p.01).

De acordo com Gomes (1995), a construção e elaboração do esquema corporal durante o desenvolvimento da criança não se trata de uma sucessiva tomada de consciência quanto aos distintos elementos que compõem o corpo, os quais pouco a pouco vão ser encaixados como peças em um quebra-cabeça para formar um todo completo partindo-se de partes desmembradas. O esquema corporal vai sendo revelado progressivamente para a criança, assim como ocorre ao observador dentro da câmara escura enquanto revela fotografias - gradualmente ele adquire contorno preciso, forma definida e aparência nítida.

Para Schilder (1999 *apud* FREITAS, 2008), o esquema corporal está voltado para a atividade motora e só se revela por meio do movimento ou servindo-o. O autor apresenta uma visão interdisciplinar da imagem corporal, uma vez que ela se origina das imagens dos corpos dos outros. Nas palavras de Jorge (2011, p. 181),

A criança quando nasce não é capaz de distinguir seu corpo do ambiente que a cerca. Ela apresenta uma não-distinção entre ela mesma e os objetos, encontra dificuldade em dar sequência aos gestos, localizar as partes de seu corpo e situá-las no espaço.

A postura e o equilíbrio são regulados pelo esquema corporal. A noção corporal é a percepção do corpo no espaço, em movimento ou estático. Oliveira (*apud* SOUSA, 2004, p. 82-83) ressalta que:

O corpo é o ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo, e que este ponto de referência serve de base para o desenvolvimento cognitivo, para uma boa alfabetização, para a aprendizagem de conceitos importantes como: em baixo, em cima, ao lado, atrás, à direita, à esquerda.

Problemas com o esquema corporal manifestam transtornos no que diz respeito ao conhecimento e representação mental do próprio corpo; além dos transtornos concernentes a utilização do corpo. De acordo com Sousa (2004), as crianças com problemas manifestam dificuldade de coordenação dos movimentos, exibem certa lentidão que dificulta a realização de simples gestos, como abotoar uma roupa, jogar bola, andar de bicicleta, por falta de domínio do corpo em ação. Segundo a autora, há dificuldades em relação ao espaço, como em cima, em baixo, ao lado, linhas horizontais e verticais, ou seja, não adquirem o sentido de direção, confundindo esquerda e direita.

É essencial criar um ambiente saudável para o desenvolvimento infantil, pois isso contribui para que a criança conheça sua própria personalidade - como afirmou Jorge (2011, p. 190):

É necessário criarmos oportunidades para as crianças descobrirem em si e nos outros as emoções, os afetos, as necessidades, os desejos, as motivações e para que possam refletir sobre o mundo dos adultos e suas possibilidades de inserção social.

Além do conhecimento da personalidade, a criança necessita ter o conhecimento físico, Jorge (2011, p. 190), menciona que:

É necessário levar a criança a se conhecer, para perceber as suas características físicas e promover-lhe o desenvolvimento das habilidades corporais por meio da prática das condutas corporais mais significativas de seu meio sociocultural, contribuindo para a construção de um estilo pessoal de exercê-las, e fornecer-lhe recursos para aquisição de uma postura crítica da cultura do movimento.

A noção de corpo está no centro equidistante do sentimento e adaptação que temos de nosso corpo, também está no ponto central da relação entre as experiências e o mundo. É um espelho que nos remete uma imagem de nós mesmos, dos outros e dos objetos que nos cercam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos argumentos apresentados neste artigo, é incontestável a importância de que as crianças compreendam e respeitem seus próprios corpos. Somente dessa maneira elas serão capazes de explorar seu ambiente com segurança e desenvolver sua personalidade para transformar não só o mundo ao redor, mas também a si mesmas.

Neste contexto, a psicomotricidade é considerada uma ferramenta essencial para aqueles que precisam de ajuda em seu comportamento e no desenvolvimento de crianças com dificuldades cognitivas ou afetivas. Ela tem provado ser eficaz em situações difíceis, especialmente durante o processo de ensino-aprendizagem. A psicomotricidade está intimamente associada à afetividade e personalidade, pois os indivíduos usam seus corpos como meio de expressar suas emoções.

Por meio da educação psicomotora, é possível explorar diversos ambientes e obter experiências práticas que são fundamentais para o progresso intelectual. Ações físicas e afetivas melhoram significativamente o equilíbrio do indivíduo, fazendo com que a psicomotricidade seja um elemento importante na sobrevivência de todo ser humano. Por meio dos movimentos naturais corporais incentivados por uma abordagem educacional adequada, os traços distintos das personalidades individuais se moldam em conformidade com as ações vivenciadas.

REFERÊNCIAS

BELETATTI, Selma Maria Lona. **O ritmo e a criança em idade pré-escolar**. 1996, 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1996.

BRAGANÇA, Elaine de Lima. A Psicomotricidade como instrumento de inclusão. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 28, 27 de julho de 2021.

COSTE, Jean-Claude. **A Psicomotricidade**. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1992.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Alfabetização**: habilidades básicas - atividades. São Paulo: Base Editorial e Tecnologia Educacional, 1985.

FÉLIX, Maria Izabel da Silva; MELO, Gilcerlandia Pinheiro Almeida Nunes. A psicomotricidade na Educação Infantil: um olhar sobre o desenvolvimento global das crianças. **Revista Pró-Discente**: Caderno de Produção Acadêmico-Científica, Vitória, v. 25, n. 2, p. 104 - 125, 2019.

FONSECA, Vítor da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade**: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

FREITAS, Neli Klix. Esquema corporal, imagem visual e representação do próprio corpo: questões teórico-conceituais. **Ciências e Cognição**, v. 13, n. 3, p. 318-324, 2008.

GALLAHUE, David; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7.ed. São Paulo: AMGH, 2013.

GOMES, Vera Miranda. **Prática psicomotora na pré-escola**. São Paulo: Ática, 1995.

JORGE, Adriana Eiras Dias de Oliveira. Um breve estudo sobre a construção da inteligência espacial: ponto de encontro entre a corrente educativa em psicomotricidade e a teoria das inteligências múltiplas. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Matos *et al.* (Orgs.). **Psicomotricidade Escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. Cap. 10.

LE BOUCH, Jean. O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento aos 6 anos. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LE BOUCH, Jean. **Educação Psicomotora**: a psicomotricidade na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora**: O corpo na linguagem. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIMA, Sandra Vaz de. **A Importância da psicomotricidade na Educação Infantil**. Publicado em 23 fev. 2008. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1222#.V7x7AvkrLIU>. Acesso 14 jun. 2024.

MARTINS, Maria do Carmo Fernandes *et al.* MR 11 - Interfaces na atuação do psicólogo organizacional: nova realidade, novos desafios. **Anais...** III Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho. Florianópolis-SC, 2008. Disponível em: <<http://www.sbpot.org.br/iiicbpot/programacao/mr11.html>>. Acesso 14 jun. 2024.

MATARUNA, Leonardo. Imagem Corporal: noções e definições. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, año 10, nº. 71, 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd71/imagem.htm>>. Acesso 15 jun. 2024.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PERES; Tacyana Silva; CRUZ, Mônica Aparecida de Oliveira. Psicomotricidade no processo de alfabetização da criança. **Perspectivas em Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 136 – 152, jul./dez. 2014.

SANTOS, Anderson Aurélio Arruda dos. A formação do esquema corporal na criança. **E-Journal de Terapia Ocupacional Neuropediátrica**, 31 de outubro de 2012. Disponível em: <<http://toneuropediatria.blogspot.com.br/2012/10/>>. Acesso 21 jun. 2024.

SOUSA, Dayse Campos de. **Psicomotricidade**: Integração pais criança e escola. Fortaleza: Livro Técnico, 2004.

TANI, Go. Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento. In: MANOEL, Edison de Jesus. **O estudo do desenvolvimento motor**: tendências e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005. Cap. 3, p. 34 - 44.

NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: O ENSINO NA ERA DA INFORMAÇÃO

NEUROSCIENCE, EDUCATION AND TECHNOLOGY: TEACHING IN THE INFORMATION AGE



WILMA DE LUNA SILVA

Graduação em pedagogia pela faculdade Alvorada Plus ano de conclusão 2013; Professora de Educação infantil e ensino fundamental I na EMEI George Savalla Gomes Carequinha.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso explora a interseção entre neurociência, educação e tecnologia, investigando como as descobertas da neurociência podem ser aplicadas para melhorar as práticas educacionais, especialmente através do uso de tecnologias. O objetivo é fornecer uma visão abrangente das implicações dessas áreas para a educação contemporânea, discutindo tanto os benefícios quanto os desafios. A neurociência desempenha um papel crucial na compreensão da função cerebral no contexto da aprendizagem, fornecendo informações valiosas sobre como o cérebro processa informações e adquire novos conhecimentos. Ao investigar as complexidades do sistema nervoso e do cérebro, os educadores podem adaptar seus métodos de ensino para se alinharem com os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem.

Palavras-chave: Neurociências; Tecnologia; Educação.

ABSTRACT

This term paper explores the intersection between neuroscience, education and technology, investigating how the findings of neuroscience can be applied to improve educational practices, especially through the use of technology. The aim is to provide a comprehensive overview of the implications of these areas for contemporary education, discussing both the benefits and the

challenges. Neuroscience plays a crucial role in understanding brain function in the context of learning, providing valuable insights into how the brain processes information and acquires new knowledge. By investigating the complexities of the nervous system and the brain, educators can adapt their teaching methods to align with the cognitive processes involved in learning.

Keywords: Neuroscience; Technology; Education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho acadêmico tem como tema a interseção entre neurociência, educação e tecnologia, investigando como as descobertas da neurociência podem ser aplicadas para melhorar as práticas educacionais, especialmente através do uso de tecnologias. A neurociência desempenha um papel crucial na formação de práticas educacionais, fornecendo insights sobre como o cérebro funciona e influencia o comportamento e a aprendizagem.

A neurociência educacional, como disciplina, visa colmatar esta divisão, aplicando princípios neurocientíficos para melhorar os métodos de ensino e aprendizagem. Ao compreender como o cérebro processa informações e adquirir conhecimento, os educadores podem adaptar suas estratégias de ensino para se alinharem com o funcionamento cognitivo, otimizando, em última análise, a experiência de aprendizagem dos alunos.

A tecnologia funciona como uma ferramenta poderosa para melhorar os métodos educativos, fornecendo recursos inovadores e oportunidades de aprendizagem aos estudantes. O papel da tecnologia na educação vai além das práticas de ensino tradicionais, oferecendo plataformas interativas e envolventes que atendem a diversos estilos e preferências de aprendizagem.

Os educadores podem aproveitar as tecnologias educacionais para estimular o envolvimento dos alunos, facilitar experiências de aprendizagem personalizadas e promover a colaboração entre pares. Ao olharmos para o futuro da educação, a intersecção entre a neurociência e a tecnologia apresenta um terreno fértil para a inovação e o desenvolvimento de ferramentas e metodologias de ensino de ponta.

O objetivo geral deste trabalho é investigar como a neurociência e a tecnologia podem ser integradas para melhorar a educação. E os objetivos específicos: Identificar as principais descobertas da neurociência relevantes para a educação, analisar tecnologias educacionais que aplicam essas descobertas e discutir desafios e estratégias para a implementação.

Traz como problema de pesquisa: Qual é o impacto das descobertas da neurociência, mediadas por tecnologias educacionais, nas práticas de ensino?

Justifica-se mediante a importância do tema para a inovação educativa e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

A Metodologia utilizada para desenvolvimento do trabalho é a revisão bibliográfica e análise qualitativa. Tendo como fontes de dados: Artigos acadêmicos, livros, relatórios institucionais e estudos de caso. E como procedimentos: Coleta e análise de dados através de revisão de literatura.

A NEUROCIÊNCIA APLICADA AOS PROCESSOS EDUCATIVOS TECNOLÓGICOS

Na educação a distância é responsabilidade dos professores criar materiais que possam reproduzir o conhecimento aos alunos, os alunos não terão um professor na frente deles em sala de aula para explicar o tema e tirar suas dúvidas em tempo útil, por isso o aluno educador devemos “Conceitos de Neurofisiologia e Neurociência”, entender como o cérebro aprende” (GROSSI; BORJA, 2016, p. 89) para melhor construir materiais didáticos eficazes.

O trabalho da neurociência no processo de aprendizagem visa ilustrar aos educadores as diferenças que existem entre os indivíduos, ou seja, cada um tem sua forma de absorver o conteúdo. Porque, como afirmou Leite (2011), as pessoas aprendem de maneiras diferentes e, portanto, uma abordagem única não será eficaz para todos os alunos, é necessária misturar estratégias de ensino diferentes e diversas.

Produzir um curso e seus materiais exigem muita preparação, planejamento, implementação e distribuição [...]” (Belloni, 2009, p. 55). Profissionais da área utilizam o Hipertexto 5 na construção de cursos à distância onde os alunos aprendem de diversas formas, seja por meio de vídeo, áudio, texto, gráficos etc. Dessa forma, os alunos mais adeptos à leitura poderão ter esse tipo de material, assim como os alunos que preferem aprender novos conteúdos por meio de vídeos autoexplicativos também precisam de acesso a esse formato.

Na EAD, os cursos acontecem em salas de aula virtuais e as estratégias de ensino devem levar em consideração como os alunos aprendem, mesmo que estejam longe da instituição de ensino, e como ocorrem os processos de memória em seus cérebros, transformando-se em novos conteúdo e criação de estruturas específicas.

Para aprender, o indivíduo conta com suas estruturas físicas, psicológica e cognitiva e é necessário que se interliguem com os fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Caso haja algum impedimento para a total harmonia desses fatores, influenciará negativamente para o processo de aprendizagem.

A atenção e a memória são fundamentais para que se possa aprender. Aprendizagem e memória são as habilidades de aquisição e manutenção das informações, e a aprendizagem precisa acontecer no momento exato em que ocorre a captação de uma informação pelas vias sensoriais, pela sua retenção e fixação pelas áreas da memória, função executada pelo córtex cerebral. (IMMORDINO-YANG, 2007)

Hoje a educação está centrada na aprendizagem. O professor, antes de compartilhar conhecimento, agora é um coautor do processo de aprendizagem dos alunos. Isso acontece porque o conhecimento

é construído e reconstruído continuamente na relação professor-aluno e dinamicamente aluno-professor.

Este método permite o diagnóstico precoce das dificuldades de aprendizagem, sendo necessários métodos de educação especial após a descoberta, ao mesmo tempo que determina o estilo de aprendizagem do indivíduo e encontra a melhor forma de introduzir novas informações na escola. (IMMORDINO-YANG,2007)

As pesquisas sobre o cérebro que investigam a atenção, memória, linguagem, leitura, matemática, sono e emoção / cognição estão dando uma contribuição valiosa para o campo da educação.

Essas questões tornaram possíveis entender o modo como cada indivíduo processa as informações que recebe do ambiente externo, definindo as melhores estratégias no que se refere o ensino individual e coletivo.

A pesquisa em neurociência por si só não introduzirá novas estratégias educacionais. No entanto, fornece razões importantes e específicas, não especulativas, porque alguns métodos e estratégias educacionais são mais eficazes do que outros. (IMMORDINO-YANG,2007)

A Neurociência Cognitiva tem como objetivo de estudo, a compreensão sobre como a nossa mente processa as informações, como é possível aprender, desenvolver e acumular conhecimentos e aperfeiçoar as múltiplas inteligências. Essa consciência dos pontos fortes e de limitação é fundamental no processo de ensino.

Portanto, a neurociência tenta explicar a neuroplasticidade que ocorre no cérebro dos alunos para que os educadores possam desenvolver materiais didáticos adequados. Para Chedid (2007, p. 300), o impacto da neurociência em nossas práticas educativas irá, além de propor novos métodos de ensino, potencializar estratégias já utilizadas na sala de aula.

O conhecimento sobre o neurodesenvolvimento e as funções executivas pode ajudar-nos a fornecer apoio prático e teórico não apenas para a inclusão nas escolas, mas também para o ensino e a aprendizagem de todos os alunos. A neurociência e a educação estão intimamente ligadas, pois ambas procuram compreender se o ensino produzido se traduz na aprendizagem dos alunos.

Segundo Kelvas (2009 apud Filipin et al., 2016, p. 91), temos o que se chama de neuroeducação ou neuropedagogia, que envolve os campos da neurociência e da pesquisa educacional.

Afinal, a compreensão dos mecanismos auditivos por trás da aprendizagem e da memória, bem como as influências da genética, do ambiente, das emoções e da idade de aprendizagem, podem ser reproduzidas em estratégias educacionais.”(BLACKMORE; FRITH, 2009, p. 11).

Ao elucidar a estrutura do sistema nervoso humano e as respostas a determinados estímulos, e combinando isso com métodos de ensino, espera-se que os alunos alcancem os mais elevados níveis de aprendizagem. Além disso, na EAD, o estudo de como os alunos aprendem envolve interações tecnológicas, nomeadamente computadores, tablets, smartphones (estes dispositivos tecnológicos permitem a interação humana e o acesso à informação de forma digital) e a Internet (através destes mecanismos e sistemas) ocorre o contato professor-aluno.

Considerando que vivemos na era digital⁶, utilizar ferramentas tecnológicas e conexões de internet para a prática docente faz com que os alunos sejam expostos a modelos de ensino mais relevantes para a realidade e, portanto, mais motivadores para aprender. Afinal, antes mesmo da adolescência, celulares, tablets, programas de videogame, redes sociais e outras tecnologias de comunicação e interação passam a fazer parte da vida dos jovens (Chartier; Chartier, 2016). “O futuro da educação depende da neurociência, de suas descobertas sobre como o cérebro aprende e da tecnologia fornecida nas escolas.” (OLIVEIRA, 2015, p. 12) Ao combinar todos esses recursos, os alunos podem obter um resultado benéfico para suas vidas. aprender o sistema educacional moderno.

COMPREENDER A RELAÇÃO ENTRE NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

A integração da neurociência na educação tem o potencial de revolucionar os métodos de ensino e melhorar os resultados da aprendizagem. Apesar dos avanços na investigação em neurociências, continua a existir uma lacuna na tradução destas descobertas em aplicações práticas em ambientes educacionais.

A integração da neurociência, educação e tecnologia tem implicações significativas para a prática educacional e os resultados da aprendizagem. Ao incorporar conhecimentos neurocientíficos nas estratégias de ensino e ao alavancar soluções baseadas na tecnologia, os educadores criam ambientes de aprendizagem dinâmicos e inclusivos que atendem às diversas necessidades dos alunos. Métodos inovadores, como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e instrução diferenciada, foram identificados como abordagens práticas que integram descobertas da neurociência nas práticas educacionais, melhorando o envolvimento dos alunos e a retenção de conhecimento. (KENSKI,2007)

Abraçar a intersecção entre neurociência, educação e tecnologia capacitar os professores a adotarem práticas baseadas em evidências que são informadas pelas pesquisas mais recentes em ciências do cérebro, moldando, em última análise, experiências de aprendizagem mais eficazes e impactantes para os alunos. (KENSKI,2007)

As descobertas da neurociência forneceram informações valiosas sobre estratégias de aprendizagem baseadas no cérebro que podem aprimorar as metodologias educacionais. Ao compreender como o cérebro funciona e processa a informação, os educadores podem adaptar seus métodos de ensino para se alinharem com os mecanismos naturais do cérebro, otimizando os resultados da aprendizagem. Inovações como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e ensino diferenciado foram exploradas para alavancar a pesquisa em neurociência e melhorar as práticas educacionais. Estas estratégias visam envolver os alunos de forma eficaz, alinhando as técnicas de ensino com os processos cognitivos do cérebro, promovendo a aprendizagem ativa e a retenção de conhecimento em ambientes educacionais. (MORAN,2013)

A neuroplasticidade, a capacidade do cérebro de se reorganizar formando novas conexões neurais, tem implicações profundas para a aprendizagem e a educação. Este conceito sugere que o cérebro

não é um órgão estático, mas sim um sistema dinâmico que pode se adaptar e mudar em resposta a experiências e oportunidades de aprendizagem. (KENSKI,2007)

Compreender a neuroplasticidade permite que os educadores reconheçam a maleabilidade do cérebro e o potencial de crescimento e desenvolvimento dos alunos. Ao incorporar práticas que apoiam a neuroplasticidade, como proporcionar oportunidades para práticas repetidas, feedback e reforço, os educadores podem melhorar o processo de aprendizagem e promover a retenção do conhecimento a longo prazo. (MORAN,2013)

A incorporação de princípios da ciência cognitiva em ambientes educacionais pode melhorar significativamente as práticas pedagógicas e os resultados de aprendizagem dos alunos. Ao integrar insights da neurociência cognitiva nos métodos de ensino, os educadores podem projetar instruções que se alinhem com a forma como o cérebro processa informações, codifica memórias e recupera conhecimento.

Esta abordagem interdisciplinar preenche as lacunas entre a pesquisa científica e a prática educacional, oferecendo estratégias inovadoras para otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Ao abraçar a intersecção entre neurociência, educação e tecnologia, os educadores podem aproveitar a investigação de ponta para criar experiências de aprendizagem mais eficazes e envolventes para os alunos, promovendo o crescimento intelectual e o sucesso acadêmico. (SOUSA,2011)

APROVEITAR A TECNOLOGIA PARA EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS APRIMORADAS

A integração da tecnologia na educação abriu novas possibilidades para experiências de aprendizagem personalizadas, aproveitando conhecimentos da neurociência para atender às necessidades educacionais individuais. Ao utilizar ferramentas e plataformas digitais, os educadores podem criar caminhos de aprendizagem personalizados que se adaptem a estilos, ritmos e preferências de aprendizagem exclusivos dos alunos. Essa abordagem personalizada não apenas aumenta o envolvimento do aluno, mas também promove uma compreensão e retenção mais profundas do material.

Segundo Sousa (2011), Alguns aspectos-chave da aprendizagem personalizada por meio da tecnologia incluem: Algoritmos de aprendizagem adaptativos que ajustam o conteúdo com base no desempenho do aluno; Software educacional interativo que fornece feedback imediato; Tutores virtuais e assistentes de aprendizagem digitais que oferecem orientação personalizada Ao aproveitar o poder da tecnologia para personalizar a experiência de aprendizagem, os educadores podem apoiar melhor os diversos alunos e promover o crescimento e o sucesso acadêmico. (SOUSA,2011)

As tecnologias de realidade virtual e aumentada (VR/AR) estão revolucionando o cenário educacional, proporcionando experiências de aprendizagem imersivas e interativas. Através da VR/AR, os alunos podem explorar simulações realistas, experimentos virtuais e interagir com a realização de conceitos complexos de maneira dinâmica e envolvente. Essas tecnologias não

apenas melhoraram a compreensão dos alunos sobre ideias abstratas, mas também cultivaram o pensamento crítico, a resolução de problemas e as habilidades de raciocínio espacial. Alguns benefícios da integração de VR/AR na educação incluem: Maior envolvimento e motivação dos alunos; Aplicação do conhecimento teórico no mundo real; acessibilidade a oportunidades de aprendizagem experiencial, independentemente da localização física. Ao incorporar tecnologias VR/AR em práticas educacionais, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e impactante que ressoe com a geração nativa digital. (MORAN,2013)

A gamificação e as plataformas de aprendizagem interativas estão a remodelar as abordagens educativas tradicionais, fundindo elementos de jogabilidade e interatividade no processo de aprendizagem. Ao incorporar mecânicas de jogo, como pontos, distintivos, tabelas de classificação e desafios, os educadores podem transformar tarefas mundanas em atividades envolventes e gratificantes. (SOUSA,2011)

As experiências de aprendizagem gamificadas não apenas motivam os alunos a participarem ativamente, mas também promovem a colaboração, a criatividade e as habilidades de resolução de problemas. Os principais recursos de gamificação e plataformas de aprendizagem interativas incluem: Feedback imediato e acompanhamento do progresso - Elementos colaborativos e competitivos para promover a interação social - Caminhos de aprendizagem personalizados com base no desempenho e nas preferências individuais. Com a gamificação da educação, os alunos são incentivados a assumir o controle de sua jornada de aprendizagem, levando a uma maior motivação, retenção e sucesso acadêmico geral. (SOUSA,2011)

O PAPEL DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A neurociência educacional desempenha um papel crucial na compreensão do desenvolvimento do cérebro e dos processos de aprendizagem no contexto da educação. Ao investigar como o cérebro aprende e retém informações, a neurociência fornece informações valiosas sobre conceitos fundamentais como a plasticidade, que se referem à capacidade do cérebro de se adaptar e se reconectar em resposta a experiências de aprendizagem. Esta compreensão é essencial para os educadores, pois esclarece os mecanismos subjacentes às práticas de ensino e aprendizagem. (COSENZA,2011)

Através da investigação neurocientífica, os educadores podem obter uma apreciação mais profunda de como os alunos adquirem conhecimentos, processam informações e desenvolvem competências cognitivas, moldando, em última análise, as suas abordagens instrucionais para melhor se alinharem com os processos naturais de aprendizagem do cérebro.

A aplicação de descobertas neurocientíficas em práticas educacionais representa uma evolução significativa nos métodos de ensino, oferecendo uma abordagem baseada em evidências que está enraizada na compreensão das funções específicas. Ao preencher as lacunas entre a neurociência

e a educação, os educadores podem aproveitar os princípios neurocientíficos para otimizar estratégias de ensino, concepção curricular e técnicas de avaliação. (COLE,2004)

No entanto, podem surgir desafios na tradução das descobertas da neurociência em aplicações práticas em sala de aula devido à complexidade da terminologia científica e à necessidade de colaboração eficaz entre neurocientistas e educadores. Apesar dos desafios, a integração da neurociência nas práticas educativas tem um enorme potencial para melhorar os resultados da aprendizagem e promover o desenvolvimento cognitivo. (COSENZA,2011)

Incorporar a neurociência nos currículos educacionais traz uma série de benefícios que podem revolucionar a experiência de aprendizagem dos alunos. Ao explorar como o cérebro funciona e compreender o seu impacto no comportamento, na aprendizagem e no desenvolvimento humano, os educadores podem adaptar métodos de ensino para se alinharem com os processos cognitivos e melhorar o envolvimento e a retenção dos alunos. (COLE,2004)

Além disso, a integração da tecnologia e da neurociência na sala de aula pode melhorar ainda mais as práticas educativas, proporcionando experiências de aprendizagem interativas e personalizadas que atendem a diversas necessidades de aprendizagem. À medida que o campo da neurociência educacional continua a avançar, a sinergia entre neurociência, educação e tecnologia mantém a promessa de transformar os paradigmas de ensino tradicional e promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz para os alunos. (COSENZA,2011)

A INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA EM AMBIENTES EDUCATIVOS

A integração da tecnologia em ambientes educacionais levou a avanços avançados na tecnologia educacional, revolucionando a forma como os alunos aprendem e os educadores ensinam. Ao combinar neurociência e tecnologia, os educadores podem explorar metodologias de aprendizagem baseadas no cérebro e melhorar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Esta intersecção entre neurociência e tecnologia oferece um terreno fértil para inovação e melhoria nas práticas educativas. Através do uso da tecnologia nas salas de aula, os alunos agora têm acesso a uma ampla gama de ferramentas e recursos educacionais que atendem a diversos estilos e preferências de aprendizagem, promovendo uma experiência de aprendizagem mais envolvente e personalizada. (KOLB,2002)

Um dos principais impactos da tecnologia na educação é a sua influência nos resultados da aprendizagem. Ao aproveitar os insights da neurociência, os educadores podem projetar tecnologia educacional que aprimore o processo de ensino-aprendizagem e acomode as necessidades individuais dos alunos. Esta abordagem colaborativa entre neurociência e tecnologia mostrou resultados positivos na promoção da diversidade no processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância da integração destas disciplinas em ambientes educacionais. Além disso, a compreensão avançada dos processos através da investigação em neurociências pode contribuir

significativamente para melhorar os resultados da aprendizagem e o desempenho dos alunos em ambientes acadêmicos. (KOLB,2002)

Apesar dos benefícios da integração da tecnologia e da neurociência na educação, existem desafios que devem ser enfrentados para garantir uma implementação eficaz. Um desafio significativo é o custo e a acessibilidade das tecnologias educacionais baseadas na neurociência, que podem ser caras e não podem estar disponíveis para todas as instituições educacionais. Para superar desafios, a colaboração estreita entre educadores, neurocientistas e especialistas em tecnologia é essencial para desenvolver soluções econômicas e garantir o acesso equitativo a tecnologias estas educativas avançadas. Ao enfrentar esses desafios e ao alavancar as sinergias entre a neurociência, a educação e a tecnologia, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes que apoiem as diversas necessidades dos alunos e melhorem os resultados globais da aprendizagem. (KOLB,2002)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a intersecção entre neurociência, educação e tecnologia apresenta um caminho promissor para melhorar as práticas educativas e os resultados de aprendizagem. Ao integrar insights da neurociência em metodologias educacionais, como a utilização de estratégias de aprendizagem básicas no cérebro e a compreensão da neuroplasticidade, os educadores podem atender melhor às necessidades individuais de aprendizagem.

Além disso, o aproveitamento da tecnologia na educação, por meio de experiências de aprendizagem personalizadas, ferramentas de realidade virtual e aprimoradas e plataformas interativas, oferece formas inovadoras de envolver os alunos e melhorar suas experiências educativas. À medida que continuamos a explorar e a aplicar as ligações entre neurociência, educação e tecnologia, temos a oportunidade de criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e impactantes que atendam às diversas necessidades dos estudantes no século XXI.

A neurociência educacional, um campo que aplica princípios da neurociência para melhorar os métodos de ensino e aprendizagem, ajuda um papel crucial na incorporação de insights neurocientíficos em tecnológicos. A integração dos princípios neuro educacionais nas tecnologias educativas é a revolucionária na forma como o conteúdo é entregue e assimilado em ambientes educativos. Ao acompanhar os avanços tecnológicos com a nossa compreensão dos processos técnicos, os educadores podem criar ferramentas e plataformas que atendam aos estilos de aprendizagem dos indivíduos, promovendo a retenção e o envolvimento e otimizando a experiência de aprendizagem.

Alguns princípios neuro educacionais fundamentais que orientam o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas incluem: Estratégias de aprendizagem baseadas no cérebro; Quadros de desenvolvimento cognitivo e emocional; Design acessível e inclusivo para diversos alunos, está

integração da neurociência na tecnologia educacional não só aumenta a eficácia dos métodos de ensino, mas também promove uma abordagem de aprendizagem mais personalizada e adaptativa. Ao olharmos para o futuro, as perspectivas de uma maior integração da neurociência, da educação e da tecnologia são promissoras. A colaboração contínua entre neurocientistas, educadores e tecnólogos está impulsionando a inovação nas práticas e tecnologias educacionais. Ao aproveitar os avanços da neurotecnologia e da neurociência educacional, o cenário educacional está evoluindo para atender às diversas necessidades dos alunos na era digital.

Tecnologias como a realidade virtual e potencial aumentado para criar experiências educativas imersivas, oferecendo simulações interativas e ambientes de aprendizagem têm melhorados. Esta integração não só enriquece a nossa compreensão dos processos educativos, mas também estabelece as bases para reimaginar o futuro da educação, atendendo às questões emergentes e promovendo a aprendizagem e o crescimento contínuo nos indivíduos e nas sociedades.

Concluindo, a sinergia entre neurociência, educação e tecnologia apresenta um caminho promissor para revolucionar o campo da aprendizagem. Ao aproveitar a neurociência para compreender o desenvolvimento do cérebro e os processos de aprendizagem, os educadores podem adaptar estratégias instrucionais que se alinham com a forma como os alunos aprendem melhor. A integração da tecnologia em ambientes educacionais oferece uma plataforma dinâmica para envolver os alunos e melhorar os resultados da aprendizagem.

A intersecção de campos não apenas permite a utilização da tecnologia para aprofundar a compreensão neurocientífica, mas também abre caminho para a criação de ferramentas inovadoras que incorporam princípios neuro educacionais. À medida que olhamos para o futuro, a colaboração contínua entre a neurociência, a educação e a tecnologia têm um enorme potencial na definição de uma abordagem de aprendizagem mais eficaz e personalizada para estudantes de todas as idades. Espera-se que cientistas e educadores possam cada vez mais se concentrar em pesquisas que investiguem o comportamento humano com base nos métodos educacionais propostos, para que tenhamos cada vez mais métodos apropriados para aplicar aos alunos, desenvolvendo assim talentos de alto nível em suas áreas específicas. Treinamento, preparação e competência. Contudo, atualmente, a chamada era digital, a tecnologia e a Internet fundiram-se e forneceram um mundo virtual acessível a mais pessoas. Atividades como interação, comunicação, investigação e aprendizagem neste ciberespaço compartilhado acabaram por se tornar vida cotidiana na sociedade, fatores comuns da vida, por meio dos quais podemos vislumbrar uma forma interessante de entregar conteúdos didáticos voltados à geração de conhecimento para alunos que estão cada vez mais familiarizados com as ferramentas tecnológicas e assim proporcionam aprendizagem de forma mais prazerosa.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta. **O cérebro que aprende**. Lisboa: Gradiva, 2009.

CHARTIER, Anne-Marie; CHARTIER, Roger. Conferência a duas vozes. In: CHARTIER, Anne-Marie [et al.]. **Literatura e identidade na era da mobilidade**. RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. (Org.). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 57-88.

CHEDID, Kátia A. Psicopedagogia, Educação e Neurociências. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n.75, p. 298-300, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300009>. Acesso em: 21 de mai. 2024.

COLE, Michel; COLE, R. Sheila. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSENZA, M. Ramon; GUERRA, B. Leonor. **Neurociência e educação**. In. Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; BORJA, Shirley Doweslei Bernardes. A neurociência e a educação a distância: um diálogo necessário. **Revista Tempos e Espaço em Educação**, São Cristóvão - SE, v. 9, n. 19, p. 87-102, mai.ago. 2016. Disponível em <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/5598/4614>>. Acesso em: 20 de jun. 2024.

IMMORDINO-YANG, M. H., & Damasio, A. (2007). **"We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education"**. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.

KENSKI, V. M. (2007). **"Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação"**. Campinas: Papirus Editora.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF ARTS EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ZORAIDE DIAS MIDEGA

Curso de Pedagogia: Faculdades Integradas de Marília, 1986; Pós-graduação Arte na Educação término, 2017; Pós-graduação Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP); Pós-graduação, História, Arte e Educação nos Museus Paulistas, 2019; Professor de Educação Infantil e Fundamental na EMEI Desembargador Dalmo do Valle Nogueira, desde 2007.

RESUMO

O intuito deste artigo é esclarecer como se deu no contexto da Educação Infantil o Ensino de Artes Virtuais e também sua importância em sala de aula, dentro das práticas pedagógicas e planejamento escolar. A história da Educação Infantil desde seu início, até os dias de hoje como está escrito na LDB 9394/96. Apresenta as artes visuais como linguagem do cotidiano escolar onde se mostra o papel da arte no desenvolvimento da criança e questiona o desempenho do docente no trabalho com as artes visuais na Educação Infantil. Ainda são esclarecidos, pelo olhar do docente desse nível de educação, seus anseios, angústias e perspectivas para mudar a realidade, onde muitos tem pouca consideração para com essa disciplina, tão importante para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Ensino da Arte- Visual; Prática- Pedagógica; Educação- Infantil; Desenvolvimento- Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this article is to clarify how the teaching of Virtual Arts has taken place in the context of Early Childhood Education and also its importance in the classroom, within pedagogical practices

and school planning. The history of Early Childhood Education from its inception to the present day, as set out in LDB 9394/96. It presents the visual arts as a language in everyday school life, showing the role of art in children's development and questioning teachers' performance in working with the visual arts in Early Childhood Education. It also clarifies, through the eyes of teachers at this level of education, their anxieties, anxieties and prospects for changing the reality, where many have little regard for this discipline, which is so important for child development.

Keywords: Visual Art Teaching; Pedagogical Practice; Early Childhood Education; Child Development.

INTRODUÇÃO

“As artes exprimem, transmitem e atribuem sentido a sensações, percepções, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da composição de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além do volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são qualidades e características da criação artística. A conexão entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, atribuem caráter significativo às Artes Visuais”. (RCNEI, 1998, p.84).

Neste sentido, as instituições de Ensino de Educação Infantil precisam oferecer ambientes favoráveis, em que a criança possa se manifestar de forma espontânea e prazerosa, uma vez que, por meio do trabalho com a arte, a criança pode exteriorizar seus sentimentos, suas emoções.

Em relação às Artes, é por meio delas que as crianças desenvolvem e ampliam o conhecimento em diversas produções artísticas e, sendo assim, deve ser instigada por meio de atividades lúdicas que ampliem e expandam a livre expressão da criança. Do mesmo modo, a importância das Artes Visuais na Educação Infantil propende não à seriedade da beleza estética, mas a capacidade e aptidão da criança de produzir e criar de acordo com suas habilidades e seu olhar de mundo.

CONJUNTURA HISTÓRICA DO ENSINO DA ARTE

Para entendermos e admitirmos melhor a responsabilidade como docente da disciplina de Artes é fundamental sabermos como a arte vem sendo ensinada, as suas relações e afinidades com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas informações podemos distinguir na construção histórica e explicarmos como estamos agindo e como queremos construir essa história.

Deste modo, os saberes educacionais empregados em aula vinculam-se a uma pedagogia, um preceito de educação escolar. Ao mesmo, as nossas práticas e teorias educativas estão repletas de

intuições ideológicas e filosóficas que influenciam tal pedagogia. É evidente que isto advém com o ensino escolar de arte, ou seja, a compreensão de mundo precisa fundamentar as relações que se constrói entre as aulas de arte e as mudanças que acreditamos ser de notoriedade na sociedade.

ENSINO DE ARTES NA ESCOLA

Entendemos que o Ensino das Artes Visuais é uma disciplina curricular tão importante quanto às demais e não podem ser vistas tão somente como um entretenimento em nossas Escolas de Educação Infantil. Para isso é imprescindível que nossos educadores sejam capacitados, habilitados, licenciados e preparados para formarem, nos alunos, o conhecimento de mundo por meio das Artes Visuais.

Além disso, as escolas infantis precisam manusear com as crianças diversos objetos e materiais, explorando e indagando suas qualidades, características e possibilidades de manuseio para adentrar em contato com as mais variadas formas de expressão artística. Sabe-se, também, que a criança recebe influência da arte desde cedo, sejam por meio de imagens e atos de produções artísticas que assistem na TV, notam em computadores, observam em gibis, rótulos, obras de arte, vídeo, trabalhos artísticos de outras crianças etc.

Assim sendo, a criança chega à escola com um amplo histórico e repertório a respeito de arte. De tal modo que os educadores, como mediadores irão perceber esse conhecimento por meio de novas experiências. A arte define em cada ser humana o cognitivo e a afetividade, visto que é por meio dela que se propaga o que experimentamos ou sentimos; o que pensamos, como estamos e como anda nosso relacionamento com as pessoas ao nosso redor e com toda a sociedade.

A importância da arte na educação infantil



Fonte: Blog: <https://dreamkids.com.br/>.

O ensino com as crianças da Educação Infantil deve-se levar em consideração o processo de aprendizagem que se desempenha conforme as etapas de desenvolvimento e formação da criança,

logo, trabalhar com as Artes Visuais induz a diferentes facetas da personalidade, que são construídos na infância e, a arte, pode ajudar na organização desta construção envolvendo a imaginação, a criação, todavia, a criança não aceita esses recursos, sendo de responsabilidade do profissional da educação nortear os educandos para uma melhor construção. Entretanto, é bom ressaltar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em consideração o processo de amadurecimento da criança de modo geral e suas qualidades individuais, é evidente sugerir e recomendar situações que a estimulem à conquista lentamente da autonomia e da individualidade em seus mais variados contextos.

A ARTE NA CONJUNTURA ATUAL

Percebe-se que muitos assuntos atrelados à Arte na Contemporaneidade geral estão em discussões, ainda mais no que se refere ao ensino. É proposto por Bastos (2005) que o ensino da Arte Contemporânea precisa se ajustar pela prática educativa empenhada com a liberdade e a consciência. De acordo com a autora: “uma visão ampla e inclusiva do mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais, inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social”. (Bastos, 2005, p. 229).

Compreende-se que os recursos de linguagem aproveitados nas Artes Visuais são distintos. Assim, se apreciarmos uma obra artística, discernimos a superfície, a linha, as formas, as cores, as transparências, as texturas, os volumes, o movimento, a técnica. Logo, ao considerarmos cada um desses elementos, Prosser (2012, p.47) espera que poderemos auferir subsídios necessários sobre o autor, sua visão de mundo e sua época.

ARTE VISUAL E SUA IMPORTÂNCIA

“A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos”. (IAVELBERG, 2003, p.43)

Avaliando e apreciando a arte o aluno torna-se suscetível de entender sua realidade cotidiana mais vivamente, distinguindo e reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta. Solicitando todos os sentidos, como portas de entrada para uma percepção mais significativa e expressiva. Este trabalho realça a importância e a seriedade de uma educação de qualidade, em que o professor deve criar um espaço de construção e de descoberta, encorajando as crianças a expandirem e aperfeiçoar a sua criatividade.

Nos RCNEI (1998), o significado de criança está disposto como sendo:

“à criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado

momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca". (BRASIL, 1998, p.21).

Deste modo, a criança ao constituir interações com as pessoas e o meio em que vive ela construirá o seu conhecimento e expandindo suas suposições sobre o mundo. Todo e qualquer professor das séries iniciais, deveriam se qualificar nesta área, já que, não sendo habilitados, prejudicam e anulam o gosto do trabalho em Artes. Precisa-se trabalhar Educação em Arte como processo de conhecimento dos alunos. Assim, a disciplina de artística se faz imprescindível e indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois trabalhar a Arte é uma maneira de trabalhar a história e a crítica às questões sociais. Então, buscar a Arte nas escolas é contribuir e colaborar para a formação e o desenvolvimento de pessoas críticas, participativas, criativas, ou seja, é colaborar com a democracia.

Segundo Eisner (2008):

"Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte por meio dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] as artes envolvem aspectos estéticos que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes". (EISNER, 2008, p.85).

Entende-se que o Ensino da Arte no Brasil sempre foi um assunto polêmico e o seu reconhecimento dentro do currículo foi constantemente reconhecida, entretanto, sem desenvolver e expandir meios para o seu efetivo e essencial aproveitamento em sala de aula, apenas polarizada em atividades artísticas direcionadas para desenhos, trabalhos manuais e artes aplicadas. Assim, uma criança pode criar e recriar seu mundo e a si mesmo, dentro e fora do universo escolar, num natural inconformismo com o pronto, o instituído. Para viver a inventividade como um potencial humano é preciso e evidente viver a capacidade da crítica, a atitude e o estilo de pensar o mundo e refletir sobre tal pensamento como um processo em construção do qual se é mais espectador, se é autor do processo. Devendo levar em conta que a Arte é uma interpretação da vida e ela vincula-se a fatores sociais, políticos, religiosos e simbólicos excedendo o prático, ou seja, a Arte está densamente relacionada a uma época, lugar, estrutura social e a personalidade do ser humano.

AS ARTES VISUAIS E SUAS LINGUAGENS.

As crianças, mesmo os bebês, precisam interagir com o mundo em que vivem, começando por chorar, gritar, correr, pular, espalhar brinquedos, a curiosidade, dependendo do desenvolvimento e da idade, vasculha gavetas e portas de armários, e rabisca o que está na frente.

Enquanto desenhavam ou criam objetos também brincam de "faz-de-conta" e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas. (RCNEI, vol.3, Brasília, 1998, p.93).

Portanto, os professores podem usar muitos desses comportamentos a seu favor e influenciar outras pessoas com muito carinho para que as crianças continuem a expressar seus sentimentos de outras maneiras. Existem algumas formas de desenvolver as artes visuais através da educação infantil, a saber:

Pintura: Com as crianças do jardim de infância a pintura é muito importante, usando pincéis, dedos, esponjas, etc. As crianças também começam a reconhecer as cores e a descobrir novas cores misturando vários tons para criar formas, tamanhos, símbolos e muito mais. Ela poderá usar toda a sua criatividade e expressar seus sentimentos.

Desenhos: É normal encontrar algumas linhas no primeiro desenho, algumas mais grossas, outras mais suaves, alguns pontos, alguns círculos para tentar, geralmente um em cima do outro. Em alguns anos ou mesmo em alguns meses, poderemos ver uma cena mais clara, a figura dos animais, a figura das pessoas, a figura das casas. A pintura acompanha o crescimento da criança, onde podemos encontrar os sentimentos e o seu modo de vida.

As crianças sempre pegam lápis, mas também podem usar tijolos ou carvão para desenhar nas ruas e paredes. Aprendem por imitação, vendo adultos ou irmãos escreverem ou desenharem, o que estimula o desejo de desenhar e a capacidade de coordenação.

Massa de modelar: Todas as crianças gostam de brincar com massa de modelar, os professores podem usar massa de modelar para desenvolver a coordenação motora fina. Modelos mais detalhados como bonecos, bichinhos, frutas etc. A coordenação motora fina envolve os pequenos músculos dos dedos, mãos e pés. Usada quando movimentos finos e fluidos são necessários toda à sua vida. Por isso essa linguagem das artes plásticas é importante na educação infantil, estimulando as mãos das crianças e melhorando a habilidade com o lápis.

Colagem: A linguagem da colagem estimula a criatividade das crianças, isolamento social independência e até mesmo modelagem promovendo o autoconhecimento e outras culturas.

Vários tipos de materiais podem ser aplicados nas atividades de colagem, como:

Folhas secas

Palito de fósforo

Serragem

Botões

Macarrão

Algodão

Cascas de ovo

Papeis de diferentes texturas (papel celofane, crepom, papel de seda camurça)

Sementes e grãos

Barbante e lã

Recortes de revistas e jornais.

Areia ou terra

Lantejoulas e glitter

Trabalhando com todos esses materiais, as crianças conseguem experimentar as diversas texturas e sensações. Além de fazer colagens, você pode trabalhar com esses materiais: cortar, rasgar, aparar, fazer bolinhas de crepe, quebrar botões ou contar fósforos.

Essas atividades ajudam a desenvolver a coordenação dedo-mão. Essas atividades podem ser realizadas dentro ou fora da sala de aula, e os professores podem levar os alunos para fora quando possível.

Recomenda-se que as crianças conheçam diferentes materiais para que possam desenvolver sua criatividade e decidir quais materiais usarão para criar suas próprias obras de arte.

Utilizando materiais recicláveis: Trabalhar com materiais reciclados ensina as crianças a ter consciência do reaproveitamento, cuidar da natureza e diferenciar entre materiais recicláveis e não recicláveis.

Alguns dos itens mais comuns na lista de reciclagem são caixas de leite, latas de leite em pó, garrafas PET, latas de refrigerante, potes de sorvete, revistas velhas e jornais e caixas de papelão, onde você pode criar:

Garrafas PET - pinos de boliche, boneca e foguete

Potes de sorvetes- porta joia

Lata de leite em pó- cofrinho de moedas

Jornais ou revistas- porta retrato

Caixinhas de leite- jogo da memória

As crianças tendo acesso aos materiais recicláveis e percebendo as várias possibilidades de criar, elas desenvolvem os seus objetos, colocando dessa forma as suas imaginações na arte.

Releitura de obras: O objetivo da releitura de obras na educação infantil é estimular as crianças a observarem as obras de arte de diversos artistas famosos, ajudar no desenvolvimento criativo de cada criança e, assim, demonstrar sua criatividade. Expresse opiniões, pensamentos, comentários e criações em suas criações artísticas. Romero Brito e Tarsila do Amaral são exemplos de artistas que os professores podem utilizar após explicar o que é reinterpretação de imagens, e deixar desenvolver suas próprias reinterpretações.

Recriando o ambiente escolar: É outra linguagem que estimula as crianças da educação infantil para as artes visuais, onde podem ser encontrados, cartazes com temas e datas comemorativas do país, estados e municípios, aniversariantes do mês, dias da semana, ajudante do dia, entre outros; mesmo sendo um adulto, geralmente o professor o artista que confeccionou a decoração da sala de aula, faz com que as crianças sintam-se bem com a decoração colorida e alegre da sala onde vão ficar durante o ano.

Autorretratos: Desenhar autorretratos com alunos do jardim de infância ajuda a construir identidade, eles são capazes de identificar diferenças físicas entre eles e seus pares e são capazes de encontrar suas próprias características.

O professor pode utilizar um espelho para trabalhar com seus alunos de forma que eles possam desenhar o que veem na imagem. Outra maneira é fazer com que os alunos toquem seus rostos, cabelos e transfiram tudo o que sentem por meio do toque para o papel. Os materiais utilizados podem ser de vários tipos, como lápis, giz de cera, marcadores, carvão ou tinta. Nesse caso, o professor pode decidir se usa materiais que são compartilhados com a turma ou deixa que cada aluno escolha o seu.

O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

Décadas atrás, a ideia era que a professora de pré-escola era a de cuidadora, mas isso mudou desde 1980. Além das diferentes atividades das professoras que atendem os alunos, elas também são responsáveis pelo processo de aprendizagem, oferecendo caminhos de desenvolvimento, respeitando a idade de cada criança e superando todos os obstáculos.

A escola é o segundo ambiente socializador em que a criança é inserida, onde o educador pode ajudar adquirir novos conhecimentos todos os dias e a desenvolver interações, impactando em seu modo de perceber o mundo. (www.colegiosaojudas.com.br>o-papel-do-professor, São Paulo, 2019).

Para que o aprendizado das artes na educação infantil seja produtivo, o professor precisa ter parceria com o aluno e com os pais, e essa parceria confirma o desenvolvimento da criatividade da criança, é verdade, como ela vive, com quem.

Dificuldades como dificuldades de aprendizagem, violência ou abuso infantil, déficit de atenção, falta de atendimento médico, alimentação saudável. E como se comportar de acordo com a situação real para que o professor possa ajudar e desenvolver plenamente esse aluno. Para tanto, o professor deve desenvolver um sentimento de amor, atenção, cuidado, respeito e paciência para com cada aluno, a fim de ganhar a confiança de cada aluno. Observar, Imaginar, Criar, Sentir, Ver e Admirar Durante a atividade, se existem necessidades especiais ainda não identificadas pelas famílias ou cuidadores, os professores devem estimular as crianças para que possam ser observadas.:

Dificuldades em visualizar as imagens no quadro,

Dificuldades em ter atenção,

Criança que apresenta nervosismo com barulhos ou se isola, entre outros,

Não escutar quando é chamada pelo nome,

Criança muito imperativa.

Os professores também encontram alunos sem a necessidade da ajuda de um profissional específico, como podemos ver nos casos abaixo:

- Um aluno que está sempre sozinho por causa de sua timidez, esse aluno pode precisar apenas que o professor o coloque perto de um ou dois colegas desinibidos.

- Dado que os alunos são mais proficientes com a mão esquerda do que a maioria das pessoas com a mão direita, pode ser necessário ajudá-los a entender que não há problema em usar mais a mão esquerda e que serão capazes de realizar todas as atividades como outras crianças porque ao olhar o outro aluno, ele fica frustrado quando seus colegas são destros e ele canhoto.
- Em situações em que os alunos não gostam de ir ao parque por medo de se machucar, os professores precisam ensinar pacientemente os alunos a desenvolver confiança e coragem por meio do exemplo de seus colegas.

Conhecendo seus alunos a professora vai poder ter um melhor desempenho ao preparar suas aulas, respeitando suas necessidades e aproveitando suas habilidades.

Abaixo podemos ver as diferentes maneiras de linguagens mais frequentes do professor para motivar as crianças, são elas:

- Linguagem Corporal: Imitar com gestos e postura é um exemplo para a criança perceber o que é o gesto, chama a atenção e estimula a memória, o pensamento de todos.
- Linguagem visual: figuras, desenhos, gravuras, pinturas etc., que podem ser apresentados por meio de decoração de sala de aula, fantasias, bonecos etc., essa linguagem permite que a criança exercite, entre outras coisas, ver e admirar.
- Linguagem falada: Um professor pode contar uma história e depois usar o tema para convidar seus alunos a fazer arte a partir da história que ele conta, desenvolvendo assim a imaginação dos alunos.

Com isso, o professor deve observar o comportamento de cada aluno antes da atividade finalizada, descobrir as dificuldades ou progressos de cada criança e conseguir trabalhar corretamente.

Se necessário, aconselha-se o professor a adaptar a sala de aula e em termos de mobiliário da sala e materiais didáticos, de modo que seja facilmente acessível a todos os alunos. playground, bebedouro, corredores e outros. Mas infelizmente ainda existem muitas escolas que não são adaptadas para alunos com necessidades especiais, permitindo que o professor use a criatividade e habilidades artísticas para tornar a sala de aula o mais confortável, segura e agradável possível. As artes visuais podem ser um meio pelo qual um professor pode ajudar alunos especiais a aumentar sua criatividade e desejo de aprender.

Acredita-se que através da arte na educação é possível desenvolver certas áreas do conhecimento como a percepção visual, auditiva, a expressão corporal, a intuição, a imaginação, o pensamento analógico, concreto, holístico e a reflexão, permitindo assim, o desenvolvimento da criatividade, sendo também uma forma de estímulo para o educando, em especial ao portador de necessidades educacionais especiais. (www. núcleo do conhecimento-com- br.cdn, ampproject.org>a-importância-da-arte-na-educação- pecial. [s.l] 2017).

Outra coisa que o professor pode trabalhar com seus alunos é a relação entre eles, mostrando as linguagens apresentadas anteriormente e fazendo atividades como leitura de livros ou músicas

infantis em seu exemplo, o que mostra a importância do apoio, sempre auxiliando um colega se puder ou precisar sendo respeitoso por não empurrar um colega na fila do almoço, amigável com os professores e demais funcionários da escola, educado, não usa palavras feias ou grosseiras, bom companheiro, honesto, não mente nem esconde nada, compartilha brinquedos ou brincadeiras, é gentil, por ex. assim, ele ativa seus alunos a se comportarem em busca de uma sociedade correta e mais justa.

Por meio dessas atividades, os alunos do jardim de infância aprendem a importância de respeitar os outros, independentemente de sua altura, credo, cor, situação econômica, time favorito, peso, penteado, roupas ou qualquer deficiência física ou mental. Outros, todas as pessoas merecem ser bem tratadas, para que futuros bullying, violência, depressão ou mesmo suicídio possam ser evitados na escola e na sociedade.

O professor pode aproveitar o dia de encontro com os pais ou responsáveis e pedir parceria na participação e bullying das crianças, também é uma ótima oportunidade para exibir obras de arte que os alunos criaram como alunos. Os alunos que veem seus pais ou responsáveis olhando suas obras ficam orgulhosos e felizes, o que aumenta a confiança e a autoestima de cada criança.

Guardar, organizar a sala e documentar as produções são ações que podem ajudar cada criança na percepção de seu processo evolutivo e do desenrolar das etapas de trabalho. Essa é uma tarefa que o professor poderá realizar junto ao grupo. A exposição dos trabalhos realizados é uma forma de proporcionar a leitura dos objetos feitos pelas crianças e a valorização de suas produções. (RCNEI, vol.3, Brasília, 1998, p.101).

O professor pode trabalhar com seus alunos sobre como conhecer o corpo humano e a higiene pessoal. Por meio desse exercício, eles aprendem mais sobre os sentidos e as funções motoras do corpo e aprendem a cuidar da higiene pessoal.

É possível ensinar artes visuais em três linguagens sobre o corpo humano, como podemos observar abaixo:

- Linguagem corporal: gesticulando enquanto eles cantam a música apresentada pelo professor.
- Linguagem Visual: Escolha uma menina e um menino deitados em um lençol marrom e desenhe ao redor de seus corpos representando cada indivíduo, masculino e feminino. Portando diversos itens de higiene pessoal como escova de cabelo, escova de dente, pasta de dente, xampu, sabonete, cotonetes e outros. O professor pode colocar as coisas em uma caixa e deixar algumas crianças tentarem descobrir o que tem dentro sem ver, apenas através do tato.
- Linguagem oral: cantar uma música, Banho é Bom- Castelo-Rá-Tim-Bum, ou, Ombro, Cabeça, Pé e Joelho.

Crianças pequenas podem achar mais fácil encontrar seu corpo através da cabeça, depois o corpo e os membros, tornando este tópico muito divertido e agradável para as crianças.

É importante lembrar que neste tipo de trabalho não há necessidade de se estabelecer uma hierarquia prévia entre as partes do próprio corpo que serão trabalhadas. Pensar

que para a criança é mais fácil começar a perceber o próprio corpo pela cabeça, depois pelo tronco e por fim pelos membros, por exemplo, pode não corresponder à sua experiência real. Nesse sentido, o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças e a melhor maneira de trabalhá-los com o grupo de crianças. (RCNEI, vol.3, Brasília 1998, p.33).

Um dentista pode ser convidado para falar com a turma sobre a importância da higiene bucal, que as crianças podem usar para aumentar sua independência, criatividade e curiosidade.

O papel do professor no aprendizado das artes visuais é, portanto, importante, pois além da criatividade e coordenação motora, ele desenvolve na criança algumas emoções, como amizade, confiança, coragem, carinho, humildade e respeito por si e pelos colegas, imaginação, informações sobre mundos reais e fantásticos, informações sobre vários materiais que você pode usar em suas criações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o exposto e a reflexão proposta pelo presente trabalho, a respeito de: Artes Visuais na Educação Infantil concedeu-nos a compreensão da importância e a magnitude da arte para o desenvolvimento e a formação infantil. Seguindo a concepção histórica da Educação Infantil, em seus primeiros passos até as atuais conquistas concebida por meio da LDB 9394/96, que estabeleceu esta como a principal etapa da Educação Básica, além disso, compreendeu-se que este é um período fundamental para a conquista de mundo na criança de 0 a 6 anos.

Graças a vários estudos, esta compreensão foi plausível, pois evidenciaram o sucessivo interesse em resgatar o status da infância e todas as distinções que lhe são essenciais como: as brincadeiras, a criatividade, as linguagens que lhe são próprias. Tal relevância manifestou-se visível e concreta na legislação que regulamenta a Educação Infantil hoje, no Brasil, e que faz parte de um procedimento sócio-histórico no qual o ensino infantil está inserido, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, de 1998.

Bem como, o amparo legal de diversos pesquisadores que focalizam em seus trabalhos o reconhecimento da Educação Infantil para o desenvolvimento e a formação da criança. Visto que a Educação Infantil assegura o desenvolvimento infantil, a partir do instante que se valoriza e expande os conhecimentos da criança, permitindo-lhes a composição e a estrutura de sua autonomia, criatividade e cidadania. Nesta conjuntura, o Ensino de Artes nesta etapa inicial da Educação Básica é fundamental e indispensável, pois suscita os meios da expressão humana.

Na acepção de engrandecer a arte na Educação Infantil, o RCNEI (1998) privilegia e favorece este enfoque, admitindo e consentindo que o ensino da arte permita o desenvolvimento e a evolução do conhecimento da criança, suas habilidades, competências, aptidões e a descoberta de suas competências, o que por si só já esclarece a presença da arte no contexto e na conjuntura da educação.

Como em qualquer outra especificidade, o trabalho com as artes visuais consente que a criança se comunique, exponha seus sentimentos, seus pensamentos, à medida que uma forma de linguagem, que pode ser

compreendida, essencialmente por meio do desenho infantil, já que é por meio dele que a criança idealiza seu espaço, sua realidade, ou seja, o desenho é o jeito de expressar da criança.

Assim, se desenvolve por meio da arte a ampliação entre os aspectos sensíveis, intuitivos, estéticos e cognitivos a ascensão da interação e comunicação com o mundo e a sociedade procurando, por meio destes a composição de diálogo, solidariedade, a justiça, o respeito mútuo, a valorização do ser humano, a paz e cuidados com a natureza, é o desígnio essencial e fundamental na Educação de Artes na Educação Infantil.

Logo, a arte fomenta o desenvolvimento do conhecimento de mundo que possuem. Além do manuseio de diversos objetos e materiais, a exploração e a sondagem de suas peculiaridades e características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com as diferentes formas de expressão artística, como ainda o uso de diferentes materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis acerca de diversas superfícies pode expandir suas possibilidades de manifestação, expressão e comunicação das crianças.

Enfim, concluímos, por meio deste trabalho que o ensino de artes visuais na contemporaneidade deve adequar-se as novas formas socioculturais de se fazer e abranger as representações visuais na nossa sociedade. É evidente que o conceito acerca do que é entendido como arte foi democratizado e modificado, assim como nossa forma de vida e nossa mentalidade, a partir da influência e concepção de uma nova realidade midiaticizada. Ainda, o processo de ensino-aprendizagem também mudou, visto que, além de contarmos com novos meios que a tecnologia põe ao nosso alcance e que incorporamos as nossas aulas, o ensino para compreensão das representações culturais de caráter visual é um dos maiores desafios da arte na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

A IMPORTÂNCIA da massinha de modelar na educação infantil. **Lamaxi**, MG.[2019?]. Disponível em: 16www.lamaxi.com.br/a-importancia-da-massinha-de-modelar-na-educacao-infantil. (acesso em 5 de maio de 2023).

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. In: Conceitos e Terminologias. Aquecendo uma transformação. Atitudes e Valores no Ensino da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BASTOS, Flávia M. **O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/educação contemporânea. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BIASOLI, Carmem L. A. **A Formação do Professor de Arte. Do Ensaio à Encenação**. São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

EISNER, Elliot W. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, pó. 2-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf. Acesso em 05/05/2023.

ENTENDA a importância da arte para as crianças. **Novos Alunos**, SP. 08 de fev. de 2019. Disponível em: <http://novosalunos.com.br/entenda-a-importancia-da-arte-para-as-criancas>. (acesso em 05 de maio de 2023.)

ENSINO pelas artes e criatividade pode transformar a escola. Fundação Telefônica. SP, 26 de abr. de 2019. Disponível em: www.fundacaotelefonica.org.br/ensino-pelas-artes-e-criatividade-pode-transformar-a-escola. (acesso em 05 de maio de 2023.)

FERREIRA, Aurora. **A criança e arte: o dia-dia na sala de aula**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

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