

V06 - N.03 - MARÇO 2024

EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR

Associação Funcional



ISSN 2596-3309

ISSN 2596-3295

DOI 10.53782

*Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.6, n.3 (mar. 2024) - São Paulo: Educar Rede, 2024.*

562p: il. color.

Mensal

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

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

Edição Especial de Aniversário

- 1. Educação. 2. Base Nacional Comum Curricular 3. Educação (teoria e prática Pedagógica) 4. Crianças com distúrbios de déficit de atenção com hiperatividade- estudo de caso. 5. Jovens – conduta. 6. Assistência – jovens, 7. Liberdade.*
- 8. Menores- Estatuto Legal, Leis, etc. – Brasil. 9. Igualdade na educação – Brasil*
- 10. Educação aspectos sociais – Brasil. 11. Brasil {Constituição (1988)}*
- 12. Distúrbios de aprendizagem 13. Psicologia educacional.*
- 14. Crianças – livros e leitura. 15. Incentivo à leitura. 16. Crianças autistas.*
- 17. Psicologia educacional. 18. Down, Síndrome de. 19 Educação inclusiva*
- 20. Down, Síndrome de – pacientes – educação. 21. Natureza.*
- 22. Estudos da natureza – programas e atividades. 23. Ensino a distância*
- 24. Covid 19, Pandemia de, 2020 – 25. Prática de ensino 26. Ensino – metodologia*
- 27. Inovações educacionais. 28. Língua inglesa estudo e ensino. 29. Brincadeiras*
- 30. Crianças – desenvolvimento. 31. Educação infantil. 32. Música*
- 33. Cultura afro-brasileira – estudo e ensino. 34 Literatura e sociedade – Brasil*
- 35. Exclusão social na literatura. 36. Educação física – estudo e ensino.*
- 37. Jogos educativos. 38. Políticas públicas. 39, Primeira infância*
- 40. Tecnologia educacional. 41. Alfabetização. 42. Currículos 43. Escolas públicas.*
- 44. Educação infantil – Brasil – currículos 45. Crianças – nutrição*
- 46. Hábitos alimentares. 47. Crianças e violência –Brasil 48. Aprendizagem*
- 49. Jogos digitais. 50 Arte de contar histórias. 51. Educação especial*
- 52. Pessoas com deficiência – educação*
- 53. . Escolas – organização e administração. 54 Educação –qualidade*
- 55. Desenho – infantil. 56 Iniciação esportiva 57. Socialização.*
- 58. Educação – Brasil – história. 59. Educação – filosofia*
- 60. Filosofia – estudo e ensino. 61. Educação de jovens e adultos – Brasil*
- 62. Jovens – empregos – Brasil. 63 Mercado de trabalho – Brasil*
- 64. Crianças cegas – educação. 65. Crianças surdas- educação. 66 Neurociências*
- 67. Cognição. 68. Internet. 69. Linguagem e Internet.*
- 70. . Waldorf- método de educação. 71. Montessori – método de educação.*

CDD 370

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

EDITORIAL

COMEMORANDO O ANIVERSÁRIO DA REVISTA TERRITÓRIOS: UMA JORNADA DE CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS E IMPACTO ACADÊMICO

O Aniversário da Revista Territórios marca um importante marco na trajetória dessa publicação científica, que vem contribuindo significativamente para o avanço do conhecimento desde o seu lançamento em 2019. A revista, dedicada à divulgação de artigos científicos nas mais diversas áreas do conhecimento, tem se destacado por sua qualidade editorial e pelo rigor acadêmico de suas publicações.

Neste evento comemorativo, a Revista Territórios celebra não apenas sua existência, mas também o impacto positivo que tem gerado no meio acadêmico e científico. Ao longo desses anos, tem sido um veículo fundamental para a disseminação de pesquisas inovadoras, promovendo o debate e a troca de ideias entre pesquisadores, professores e estudantes.

Além disso, o Aniversário da Revista Territórios é uma oportunidade para reconhecer e homenagear os autores, revisores, editores e demais colaboradores que têm contribuído para o sucesso da publicação. É também uma ocasião para refletir sobre os desafios e as conquistas enfrentadas ao longo do tempo e para traçar novos rumos e metas para o futuro.

Essa comemoração é mais do que uma simples celebração; é um momento de celebração do conhecimento, da ciência e do compromisso com a excelência acadêmica. É uma oportunidade para reafirmar o papel crucial que a revista desempenha na promoção do avanço do conhecimento e no desenvolvimento da sociedade como um todo.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

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

Editora-Chefe

Prof.^a Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof.^a Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 06, Número 03 (Março/2024) - SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>
Rua João Burjakian 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

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

SUMÁRIO

08 A BNCC E OS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

ANDRÉIA CRISTINA MARTINS DE SOUZA

17 CRIANÇA PROTAGONISTA X ESCOLA TRADICIONAL: RELATO DE AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

BRUNA FARIAS GOMES DOS SANTOS

30 MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA

CINARA CAMPOS FERREIRA RODRIGUES

39 A EDUCAÇÃO PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988 E SUA OFERTA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

CLEONICE DOS REIS OLIVEIRA

51 A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

CRISTIANE ALMEIDA DA SILVA ALVARENGA

62 A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LEITURA

DEYSIANE VIEIRA DA SILVA RODRIGUES

73 COMORBIDADES DO AUTISMO E A INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA

ELAINE PEREIRA DE MELO

81 INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR

ELILMA MARQUES SILVA

94 A CRIANÇA E A NATUREZA

ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

102 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA

ENI MARIA MOREIRA

114 DESAFIOS E PERSPECTATIVAS NA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA - SABERES PEDAGÓGICOS

ERICA FARIAS DE OLIVEIRA

134 OS BENEFÍCIOS DO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A APRENDIZAGEM

ERONILTE DOS SANTOS LOPES BARROS

142 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

EVELYN FERNANDES DOS SANTOS

153 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E APRENDIZAGEM

FLÁVIA ROSANA BONI

SUMÁRIO

161 O PAPEL DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FLÁVIO BERNARDO DOS SANTOS

168 O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO AFETIVO, COGNITIVO, E SOCIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IVANILDE SOUZA FORTUNATO MIGUEL

177 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UM OLHAR PROFUNDO EM SUA HISTÓRIA E SIGNIFICADO

JOSE DE JESUS RODRIGUES

188 EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES DA LITERATURA PERIFÉRICA NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM PARA A ESCOLA ATUAL

JOYCE MARIA DE ARAUJO

196 IMPACTOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA DOCÊNCIA SUPERIOR

LEANDRO RODRIGUES LUZ

208 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NO EDUCAÇÃO INFANTIL

LÚCIA MARIA PAULINO DA COSTA

218 EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

LUCIANO JOSÉ DE SOUZA PAULA

232 A ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

243 CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS"

MAGNA COSTA RIBEIRO GALDINO

252 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARGARETE LACERDA COSTA

260 EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS

MARGARIDA SANTINHO JACOBIC

272 VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

MARIA APARECIDA FERREIRA

281 O ENSINO APRENDIZAGEM COM JOGOS ONLINE

MARIA CRISTINA NUNES DE ARAÚJO OLIVEIRA

SUMÁRIO

291 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

MARIA VANETE C. DO AMARAL AZEVEDO

300 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO VOLTADA PARA AS DEFICIÊNCIAS E OS TRANSTORNOS

MARILENE SOARES OLIVEIRA GUEDES

308 GESTÃO EDUCACIONAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O SUCESSO ESCOLAR

MARLI APARECIDA GRANDO PEREIRA

315 EXPLORANDO ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MICHELLE PEREIRA RODRIGUES PESSOA

326 O GRAFISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PAMELA JANGUENE MENDES

339 REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRICIA DA SILVA DOURADO

349 BENEFÍCIOS DA INICIAÇÃO ESPORTIVA EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO MOTOR

PAULA REIS DOS SANTOS

362 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS

REGINA DE CÁSSIA ANASTÁCIO DE MOURA

370 PASSAGEM PELOS RUMOS, CORRENTES E PENSADORES QUE INFLUENCIARAM NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

ROMILDA MARTINS

379 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: UM DEBATE ACERCA DA INFLUÊNCIA FILOSÓFICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANGELA PROCÓPIO CORREIA

393 A TECNOLOGIA E O ACESSO A SOCIEDADE AUXILIANDO NA EDUCAÇÃO

ROSEMEIRE LEITE DE MELO

405 OS ALUNOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

SAMIRA DE FÁTIMA TRAD PINHEIRO

420 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

SANDRA APARECIDA PEREIRA CHOQUE

SUMÁRIO

**429 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS
COM TRANSTORNOS GLOBAIS DE
DESENVOLVIMENTO**

SEBASTIANA CORDEIRO DA CRUZ

**440 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL
DAS ESCOLAS NA IGUALDADE**

SÉRGIO ANTÔNIO DE ANDRADE SAVOIA

**451 A IMPORTÂNCIA DA LUDOPEDAGOGIA
NA TERAPIA COMPORTAMENTAL
INFANTIL**

SHISLAINE MARIA DA SILVA

**462 O LÚDICO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM**

SÍLVIA MARIA CARVALHO NISHIMURA

**475 A NEUROEDUCAÇÃO NA PRIMEIRA
INFÂNCIA**

SOFIA SIMIONATO PARROTI

**483 INTERNETÊS: A NOVA LINGUAGEM
CRIADA PARA O MUNDO VIRTUAL**

SUELY MARIA LOPES ALEXANDRE

**497 BRINCAR- IMAGINANDO
POSSIBILIDADES**

TANIA REGINA MENDONÇA DE ABREU

508 A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

TATIANA PAULA ROCHA OLIVEIRA

**517 JOGOS E BRINCADEIRAS NA PRIMEIRA
INFÂNCIA: VIVÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

TATIANE GUALBERTO SANTOS

**526 A INFLUÊNCIA DA ALIMENTAÇÃO NA
APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

VANI ROCHA FARIA MARTINS

534 O COTIDIANO ESCOLAR E A INCLUSÃO

VERA LÚCIA NOGUEIRA MARTINS

**543 UM OLHAR SOBRE AS METODOLOGIAS
PEDAGÓGICAS: TRADICIONAL, WALDORF
E MONTESSORI**

VIVIANE PASTRELLO CORRÊA

**553 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA E
PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

WILTON CESAR FARIAS

A BNCC E OS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

THE BNCC AND ITS IMPACT ON TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICE



ANDRÉIA CRISTINA MARTINS DE SOUZA

Graduação em Pedagogia (FAM - Faculdade das Américas - 2014); História (Centro Universitário de Jales - 2018); Letras - Português (Faculdades Integradas Campos Salles - 2023); Pós-graduada em Alfabetização e Letramento (Facon - Faculdade de Conchas - 2018); Psicopedagogia Institucional (Faculdade XV de Novembro - 2019); Docência do Ensino Virtual (Faconnect - 2021); Tecnologias Digitais (Faconnect - 2023); Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este artigo vem apresentar a importância do uso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na prática pedagógica como um documento norteador para o trabalho realizado nas escolas. Para desenvolver esse artigo foi necessário a visita e análise do documento, e ainda buscar na literatura autores da área de pesquisa que nos dizem sobre o tema, assim possibilitar uma melhor compreensão do atual panorama sobre o currículo no Brasil. A BNCC contempla os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar na Educação Básica. Então, mostrar como é importante acrescentar o estudo da BNCC, como rico instrumento de apoio no planejamento do currículo escolar para práxis diárias incluindo o estudo do documento nas formações dos professores. Esta pesquisa é uma análise crítica reflexiva de caráter quantitativo e qualitativo, onde busca observar as relações entre professores e o uso da BNCC em suas práticas, como os professores avaliam o processo de aprendizagem segundo a abordagem da BNCC, as adaptações metodológicas que têm realizado e os desafios apresentados na implementação nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Implementação; BNCC; Prática Pedagógica; Mudanças curriculares; Abordagens ativas.

ABSTRACT

This article presents the importance of using the National Common Core Curriculum (BNCC) in teaching practice as a guiding document for the work carried out in schools. In order to develop this article, it was necessary to visit and analyze the document, and also to search the literature for authors in the area of research who tell us about the subject, thus enabling a better understanding of the current panorama of the curriculum in Brazil. The BNCC covers the essential knowledge, skills and abilities that all students should develop throughout their school career in Basic Education. So, to show how important it is to add the study of the BNCC, as a rich support tool in the planning of the school curriculum for daily praxis including the study of the document in teacher training. This research is a reflexive critical analysis of a quantitative and qualitative nature, which seeks to observe the relationships between teachers and the use of the BNCC in their practices, how teachers evaluate the learning process according to the BNCC approach, the methodological adaptations they have made and the challenges presented in implementing it in schools.

KEYWORDS: Implementation; BNCC; Pedagogical practice; Curricular changes; Active approaches.

INTRODUÇÃO

A educação tem sido palco de significativas mudanças no contexto brasileiro e nisso consiste a busca constante por uma educação de qualidade que atenda às demandas da sociedade e prepare os indivíduos para os desafios do século XXI tem levado a iniciativas transformadoras. Nesse cenário, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um marco regulatório que busca estabelecer diretrizes claras e objetivos de aprendizagem para a Educação Básica, impactando de maneira profunda a prática pedagógica dos professores.

A BNCC, fruto de um longo processo de discussão e colaboração entre educadores, especialistas e gestores, apresenta-se como um guia orientador que delinea os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de adquirir ao longo de sua trajetória educacional. Ela transcende os limites das disciplinas isoladas e busca construir uma visão integrada e sistêmica do processo educativo, alinhando-se com tendências globais de uma educação mais inclusiva, contextualizada e voltada para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

A concepção e implementação da BNCC foram pautadas pela compreensão de que a educação precisa evoluir para acompanhar as rápidas mudanças sociais, tecnológicas e culturais da contemporaneidade. As demandas do mercado de trabalho e da cidadania ativa demandam habilidades e competências que vão além do domínio de conteúdos específicos, incluindo capacidades como pensamento crítico, colaboração, comunicação eficaz e resolução de problemas complexos.

Nesse sentido, o presente estudo se propõe a aprofundar a análise do impacto da implementação da BNCC na prática pedagógica dos professores, visando contribuir para uma compreensão mais aprofundada das implicações da BNCC no cotidiano escolar e identificando os desafios enfrentados

para um novo paradigma educacional. Este estudo realiza uma análise do cenário educacional para direcionar ações futuras, promover a formação continuada de educadores e as mudanças observadas nas abordagens de ensino e na dinâmica da sala de aula, considerando as transformações curriculares, metodológicas e avaliativas decorrentes da adoção da BNCC.

A BNCC COMO DIRETRIZ CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular assume um papel crucial na transformação da prática pedagógica dos professores ao estabelecer diretrizes claras e abrangentes para a educação no Brasil. Ela fundamenta-se na visão de que a educação deve ir além da mera transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes (Silveira; Santana, 2022). A BNCC proporciona um referencial comum que baliza a seleção de conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos, possibilitando uma visão integrada e sistêmica do processo educacional (Ferreira, 2017).

Nesse contexto, a BNCC atua como um guia orientador que direciona as práticas de planejamento curricular e a elaboração de estratégias pedagógicas. Ela influencia a seleção de conteúdos relevantes e a organização dos mesmos de maneira a promover uma progressão coerente e significativa ao longo das etapas da Educação Básica (Oliveira, 2023). Além disso, a BNCC estabelece a importância da contextualização dos conteúdos, conectando o aprendizado à realidade dos estudantes e tornando-o mais significativo (Ferreira, 2022).

No âmbito da prática pedagógica, a BNCC encoraja uma abordagem mais flexível e adaptativa, incentivando os professores a adotarem metodologias que promovam a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico e resolução de problemas (Silva, 2022). Isso reforça a necessidade de uma formação continuada dos educadores, capacitando-os para a utilização de abordagens inovadoras que atendam aos princípios da BNCC (Maia; Confortin, 2015).

A implementação da BNCC também direciona a avaliação educacional para uma perspectiva mais formativa e processual, em que o foco recai sobre o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos e a identificação de suas necessidades individuais (Reis, 2018). Isso implica em uma mudança na maneira como os professores concebem e aplicam as avaliações, promovendo uma avaliação mais contextualizada e alinhada aos objetivos estabelecidos na BNCC (Abrahão; Fantacini, 2017).

A BNCC assume uma relevância ímpar na prática pedagógica dos professores ao fornecer um arcabouço conceitual que orienta as decisões curriculares, metodológicas e avaliativas. Estimulando a revisão de práticas tradicionais, promovendo a reflexão sobre a adequação dos métodos de ensino e a busca por estratégias que atendam aos princípios da educação contemporânea. A sua implementação requer uma abordagem colaborativa entre educadores, gestores e formuladores de políticas, visando promover uma educação mais alinhada com as demandas da sociedade atual e futura.

MUDANÇAS METODOLÓGICAS E ABORDAGENS ATIVAS

A implementação da BNCC tem impulsionado uma profunda reflexão sobre as metodologias de ensino empregadas pelos professores, estimulando uma transição de práticas tradicionais para abordagens mais ativas e participativas (Maia; Confortin, 2015). A ênfase na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes requer a adoção de estratégias que vão além da mera transmissão de informações, buscando envolvê-los de forma ativa na construção do conhecimento (Ferreira, 2017).

Nesse novo contexto, metodologias como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino híbrido e a sala de aula invertida ganham espaço como alternativas eficazes para engajar os alunos e promover a interdisciplinaridade (Silva, 2022). Tais abordagens proporcionam oportunidades para que os estudantes explorem temas relevantes, resolvam problemas reais e desenvolvam habilidades práticas, alinhando-se aos objetivos da BNCC (Ferreira, 2022).

A BNCC também estimula a integração das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como ferramentas potentes para enriquecer a prática pedagógica. As TICs podem ser empregadas para criar ambientes de aprendizagem dinâmicos, nos quais os alunos têm acesso a uma variedade de recursos, colaboram virtualmente e desenvolvem habilidades digitais essenciais (Capellini; Lameira; Machado, 2020). No entanto, a incorporação das TICs requer dos professores uma formação específica e uma abordagem cuidadosa para garantir que elas sejam utilizadas de maneira significativa e não apenas como uma mera substituição de métodos tradicionais (Reis, 2018).

A transição para abordagens mais ativas também exige uma reavaliação da postura do professor em sala de aula. O educador deixa de ser apenas um detentor do conhecimento para se tornar um mediador, facilitador e orientador do processo de aprendizagem (Silveira; Santana, 2022). Essa mudança de papel requer a promoção de interações mais próximas e colaborativas entre os estudantes e o professor, incentivando o diálogo, a troca de ideias e a construção coletiva do saber (Oliveira, 2023).

As mudanças metodológicas impulsionadas pela BNCC demandam dos professores a disposição para inovar, experimentar e adaptar suas práticas de ensino. A ênfase em abordagens ativas busca tornar o processo de aprendizagem mais significativo, envolvente e contextualizado, preparando os alunos não apenas para adquirir conhecimentos, mas também para desenvolver competências e habilidades essenciais para a vida no século XXI. A implementação efetiva dessas abordagens requer a formação contínua dos educadores, o apoio institucional e a compreensão de que a mudança metodológica é um processo contínuo e gradual.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E PROCESSUAL

Uma das transformações mais significativas trazidas pela implementação da BNCC reside na abordagem da avaliação educacional. A BNCC propõe uma mudança de paradigma, direcionando o foco da avaliação somativa para a avaliação formativa e processual (Reis, 2018). Essa mudança

reflete uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem, que vai além da mensuração do desempenho final dos alunos e passa a considerar o acompanhamento contínuo de seu progresso (Capellini; Lameira; Machado, 2020).

A avaliação formativa, conforme preconizada pela BNCC, envolve a coleta constante de informações sobre o desenvolvimento dos estudantes, permitindo aos professores identificar suas necessidades individuais e adaptar as estratégias pedagógicas de acordo (Silveira; Santana, 2022). Isso demanda uma atitude reflexiva por parte dos educadores, que precisam analisar e interpretar os dados obtidos a fim de tomar decisões informadas sobre como ajustar o ensino para melhor atender às demandas dos alunos (Ferreira, 2017).

Além disso, a avaliação processual busca compreender a trajetória de aprendizagem dos estudantes ao longo do tempo, valorizando os avanços e as dificuldades enfrentadas ao longo do percurso educacional (Oliveira, 2023). Isso requer a criação de instrumentos avaliativos variados, que vão além de provas tradicionais e abarcam atividades como projetos, debates, apresentações e produções criativas (Abrahão; Fantacini, 2017).

A BNCC também estimula a prática da autoavaliação e da coavaliação, empoderando os alunos a assumirem um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem (Maia; Confortin, 2015). Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e da capacidade de refletir sobre o próprio desempenho, habilidades fundamentais para a formação integral dos estudantes (Manfre, 2018).

No entanto, a transição para uma avaliação mais formativa e processual não está isenta de desafios. Os professores podem enfrentar dificuldades na construção e aplicação de instrumentos avaliativos diversificados, bem como na interpretação e uso dos resultados para a tomada de decisões pedagógicas (Silva, 2022). Além disso, é importante superar a cultura tradicional de avaliação centrada em notas e rankings, promovendo uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem e seus múltiplos aspectos (Ferreira, 2022).

A BNCC redefine a avaliação educacional ao promover a transição de uma abordagem somativa para uma abordagem formativa e processual. Essa transformação reconhece a importância do acompanhamento contínuo do progresso dos alunos, a adaptação das estratégias pedagógicas e a promoção do desenvolvimento integral. A prática da avaliação formativa e processual requer dos professores uma mudança de postura, a busca por estratégias inovadoras e a capacidade de interpretar e utilizar dados de maneira eficaz.

MUDANÇAS CURRICULARES E PLANEJAMENTO: UMA ANÁLISE REFLEXIVA

A implementação da Base Nacional Comum Curricular desencadeou transformações substanciais nas abordagens curriculares e no planejamento de aulas dos professores. O olhar atento sobre a produção acadêmica revela uma série de estudos que destacam as nuances desse processo de mudança e suas implicações para a prática pedagógica. Ao considerarmos as análises de Campos, Durli e Campos (2019), Guimarães e Castro (2020), Melo e Margoni (2020), Nogueira e Borges

(2020), Piovezan (2022), Silva e Salazar (2020), Silva e Silva (2020) e Teixeira e Martins (2020), emerge uma imagem multifacetada das mudanças curriculares decorrentes da BNCC.

A análise dos estudos de Campos, Durli e Campos (2019) evidencia que a BNCC provocou um realinhamento das disciplinas, incentivando a construção de currículos mais flexíveis e integrados. Os autores destacam a necessidade de uma recontextualização dos conteúdos, a fim de promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Guimarães e Castro (2020), por sua vez, ressaltam que a BNCC fomentou uma revisão crítica dos currículos, estimulando a seleção de conteúdos relevantes e a promoção de uma educação mais voltada para as necessidades dos estudantes.

Melo e Margoni (2020) chamam a atenção para a importância da interdisciplinaridade como resposta à BNCC, enfatizando a integração de conhecimentos e a criação de pontes entre as disciplinas. Nogueira e Borges (2020) exploram a complexidade desse processo, analisando os desafios enfrentados pelos professores na elaboração de currículos interdisciplinares que articulem saberes de maneira coerente.

Os estudos de Piovezan (2022) convergem ao apontar para a necessidade de um planejamento curricular mais dinâmico e flexível, capaz de atender às demandas de uma educação alinhada com a BNCC. Silva e Salazar (2020) e Silva e Silva (2020) acrescentam uma perspectiva prática, analisando como os professores têm buscado integrar os objetivos da BNCC em seus planos de aula. Teixeira e Martins (2020) complementam essa discussão ao ressaltar a importância de uma formação continuada para capacitar os professores a planejarem aulas mais coerentes com os princípios da BNCC.

A análise conjunta desses estudos revela um cenário complexo e desafiador. A BNCC tem estimulado mudanças curriculares profundas, que vão desde a seleção de conteúdos até a reorganização das disciplinas, passando pela promoção da interdisciplinaridade. Os professores têm enfrentado a tarefa de repensar seus planejamentos de aula, adaptando-os para incorporar os princípios e objetivos estabelecidos pela BNCC. Nesse contexto, a formação continuada emerge como um componente fundamental para auxiliar os educadores na construção de currículos mais alinhados com as demandas da educação contemporânea. As análises desses autores contribuem para uma compreensão mais abrangente das mudanças curriculares desencadeadas pela BNCC e seus desdobramentos na prática pedagógica dos professores.

ADAPTAÇÃO METODOLÓGICA E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Campos, Durli e Campos (2019) exploram a necessidade de repensar as abordagens pedagógicas a partir da BNCC, destacando a importância de estratégias que promovam a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Guimarães e Castro (2020) ampliam essa discussão, analisando como as abordagens ativas têm sido adotadas para envolver os alunos de maneira mais profunda e significativa, incentivando a colaboração e a resolução de problemas.

Melo e Margoni (2020) oferecem um olhar crítico sobre os desafios enfrentados pelos professores na implementação de metodologias mais ativas, destacando questões relacionadas à formação docente e à resistência à mudança. Nogueira e Borges (2020) complementam essa análise ao examinar como os professores têm lidado com a interdisciplinaridade, apontando para a necessidade de uma abordagem mais integrada e contextualizada na seleção e organização dos conteúdos.

Piovezan (2022) aborda os desafios práticos enfrentados pelos professores na adaptação metodológica, evidenciando a necessidade de tempo e espaço para experimentação e aperfeiçoamento das estratégias. Silva, Salazar e Procópio (2020) acrescentam uma perspectiva sobre a utilização das tecnologias como ferramenta de apoio às abordagens ativas, analisando como as plataformas digitais têm sido empregadas para criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos.

A análise conjunta desses estudos revela um quadro desafiador, porém rico em oportunidades. A adaptação metodológica em resposta à BNCC requer uma abordagem reflexiva por parte dos professores, que precisam avaliar criticamente suas práticas e buscar estratégias inovadoras que promovam uma aprendizagem mais significativa. A implementação de metodologias ativas e a promoção da interdisciplinaridade demandam não apenas uma reorganização das aulas, mas também uma mudança na cultura escolar e na formação dos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos estudos aqui apresentado pode-se dizer que a BNCC - Base Nacional Comum Curricular é um documento fundamental e norteador para o trabalho pedagógico, pois nele está contido os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar na Educação Básica do Brasil.

A BNCC fornece um referencial claro e unificador na educação territorial para o planejamento curricular, orientando os professores na seleção de bons conteúdos que serão trabalhados em cada disciplina, ano, série e nos objetivos de aprendizagens a serem alcançados fornecendo direcionamento. Também orienta a avaliação de aprendizagem, indicando critérios e padrões a serem considerados em relação as competências e habilidades previstas.

Assim, conclui-se que o uso da BNCC como um documento norteador na prática pedagógica é fundamental e essencial para garantir uma educação de qualidade, alinhada com as necessidades promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes amparando a elaboração dos currículos escolares pelas redes de ensino e escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CAMPOS, Roselane De Fátima; DURLI, Zenilde ; CAMPOS, Rosânia. **BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores.** Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 170, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso 19 dez. 2022.

FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico na escola: do que se fala?** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018.

GUIMARÃES, Lucas Peres ; CASTRO, Denise Leal de. **Visão dos professores de ciências da rede municipal de Barra Mansa, diante dos desafios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Horizontes - Revista de Educação, v. 8, n. 15, p. 6–19, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10456>. Acesso 30 nov. 2020.

MELO, Maythê ; MARGONI, Fraga. **O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E O IMPACTO DA BNCC NO CURRÍCULO: OPINIÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS.** Rio Grande do Sul: VII Jornada Internacional de Educação Matemática, 2020. Disponível em :[https://www.upf.br/uploads/Conteudo/jem/2020/Anais%202020%20-%20eixo%201/JEM2020_paper_63%20\(1\).pdf](https://www.upf.br/uploads/Conteudo/jem/2020/Anais%202020%20-%20eixo%201/JEM2020_paper_63%20(1).pdf). Acesso 14 jul. 2022.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes ; BORGES, Maria Célia. **A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica.** Educação em Revista, v. 21, n. 2, p. 37–50, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacao-emrevista/article/view/9902>. Acesso 14 jan. 2022.

PIOVEZAN, Roberta Maria de Souza. **Os impactos da BNCC e os novos paradigmas para o ensino de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades.** Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/29605>. Acesso 18 jul. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11^a ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Jailton Santos ; SILVA, Gilcileide Rodrigues da. **A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS**. Terra Livre, v. 2, n. 55, 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2063>>. Acesso 18 ago. 2023.

STANKEVECZ, P. F.; CASTILLO, N. I. **A construção da base nacional comum curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal Folha de São Paulo?** Horizontes, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 31-48. jan./abr. 2018

TEIXEIRA, Zildiane Souza ; MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Base nacional comum curricular (BNCC) e o processo de alfabetização e letramento da criança: impactos para a escola de ensino fundamental em Parintins, AM**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 6, p. 37591–37603, 2020. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/11669/0>>. Acesso 10 maio 2021.

CRIANÇA PROTAGONISTA X ESCOLA TRADICIONAL: RELATO DE AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

CHILD PROTAGONIST VS. TRADITIONAL SCHOOL: PSYCHOPEDAGOGICAL EVALUATION REPORT



BRUNA FARIAS GOMES DOS SANTOS

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

RESUMO

A mudança da criança do ensino infantil para o ensino fundamental deveria ser suave, visto que continuam sendo crianças e só mudam sua etapa de aprendizagem. As atividades poderiam priorizar a ludicidade e não uma alfabetização tradicional, entretanto, não é assim que acontece. Vemos uma quebra grande na passagem dos ciclos e isso impacta no interesse da criança pelo ensino e muitas vezes também na sua aprendizagem. A necessidade de movimento das crianças também é outro fator que necessita ser considerado, exigir que fiquem sentados por horas, com o caderno como recurso principal, gera muita ansiedade e também desestímulo, somando a isso, se temos uma criança ativa e que está acostumada a ser protagonista da própria aprendizagem, se tornar mero espectador tem consequências que podem ser confundidas com características de Déficit de atenção com hiperatividade, por isso é importante fazer uma investigação psicopedagógica, individual e buscar saber da vida social da criança, familiar e questões pessoais.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo infantil; Ensino tradicional; Psicopedagogia.

ABSTRACT

The child's move from nursery school to elementary school should be a smooth one, as they are still children and only change their stage of learning. Activities could prioritize playfulness rather than traditional literacy, but this is not the case. We see a big break in the passage of cycles and this has an impact on the child's interest in teaching and often also on their learning. Children's need for movement is also another factor that needs to be considered; requiring them to sit for hours, with the notebook as their main resource, generates a lot of anxiety and also discouragement, adding to this, if we have an active child who is used to being the protagonist of their own learning, becoming a mere spectator has consequences that can be confused with characteristics of Attention Deficit Hyperactivity Disorder, which is why it is important to carry out an individual psycho-pedagogical investigation and find out about the child's social life, family and personal issues.

KEYWORDS: Child protagonism; Traditional education; Psychopedagogy.

INTRODUÇÃO

Em agosto de 2022 recebemos o contato de Maria, mãe de Antônio, com interesse em atendimento psicopedagógico. A mãe comentou que notou algumas coisas e gostaria de dar suporte para a criança. Havia comentado com a escola e ela apoiou. Antônio encara os livros como obrigação, hiperativo, apresenta falta de concentração e déficit de memorização, quer tudo muito rápido, é resistente, irritado e reclama de fome com frequência maior que o comum.

Concordamos em realizar estimulação cognitiva, devido a idade da criança que no início tinha 5 anos. Durante o processo, realizamos uma reunião com a escola e mais demandas foram apresentadas, por esse motivo, incluímos mais atividades de observação e avaliação.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PACIENTE:

NOME: ANTÔNIO*

DATA DE NASCIMENTO: 04/10/2016

IDADE: 6 ANOS SEXO: MASCULINO

NACIONALIDADE: BRASILEIRA

ESCOLARIDADE: JARDIM

PAI: MARCIO

IDADE: 38

NACIONALIDADE: ESPANHOLA

PROFISSÃO: EMPRESÁRIO

MÃE: MARIA

IDADE: 37

NACIONALIDADE: ESPANHOLA

PROFISSÃO: ADMINISTRADORA

PERÍODO DE ATENDIMENTO: INÍCIO 03/09/22 - 12/22.

*Nomes alterados para manter o sigilo.

DADOS RELEVANTES

Foram realizadas 14 sessões, sendo 3 delas com a família (acolhimento, anamnese e devolutiva), 1 sessão com a babá de Antônio (Ana), 1 com a escola e as demais com Antônio, tendo a média de 50 minutos, com exceção de alguns dias que realizamos sessões em duplicidade.

Iniciamos as sessões em 03/09/22 e tivemos uma pausa devido a uma viagem familiar, retomamos em 15/10/22.

A família relatou que Antônio teve atendimento psicopedagógico durante a pandemia em alguns dias da semana. Também comentou que a criança não tinha interesse nas atividades apresentadas pela escola no modelo virtual, durante a pandemia.

Durante as sessões, utilizamos diversos recursos, dentre eles, brinquedos, atividades lúdicas com jogos, tintas, passeio externo, algumas provas operatórias de piaget, instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização, teste de cancelamento, entre outros.

RESULTADOS DOS JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS

Antônio não teve dificuldades para se adaptar ao trabalho psicopedagógico e demonstrou interação e interesse, desde o primeiro dia. Comentou que gostou dessa escola pois pode fazer bagunça (momento em que produzimos massinha). Participou sem resistência às atividades sensoriais e ajudou a limpar, porém sem pró atividade. Contou sobre seu interesse por minhocas e sua curiosidade e ansiedade para investigar, ficaram evidentes quando achou uma bola no chão e disse que era ovo de minhoca. Disse que gosta da escola, que tem parque e dois lanches e mencionou o jogo fortnight. Tem um vocabulário muito bom e utiliza palavras mais elaboradas sem dificuldade

(líquido e infinito). É divertido, gosta de fazer graça e piadas. Precisa desenvolver autonomia para se autocuidado (trocar sapatos etc.).

Na atividade relacionada aos sons de instrumentos, Antônio não teve dificuldades, descobriu a distância, o lado em que o barulho se concentrava e fez considerações pertinentes. Realiza associações referentes a tamanho de materiais, gosta de experimentar e testar questões como espaço, tamanho, textura, profundidade etc. Planeja suas atitudes quando realiza algumas atividades em que ele se ver livre para se movimentar, evita a cadeira e utiliza a imaginação, comentando que os furos feitos com tesoura eram arranhões de onça.

Conhece cores, tons, gosta quando a proposta é de atividades conhecidas e comenta que ele é profissional. Troca de propostas rapidamente, quando surge alguma dificuldade ele perde o interesse. Evita livros e quando propomos algo relacionado ele diz que não sabe ler.

Sobre a escola ele faz referências positivas e comentou sobre as necessidades da minhoca que aprendeu no minhocário da escola. Disse que não gosta de sentar-se e que gosta de brincar com a Vitória.

ANAMNESE E REUNIÃO COM A FAMÍLIA

A anamnese foi realizada com os pais de Antônio, Márcio e Maria por meio virtual. Maria comentou que estava com alguns médicos agendados para verificar visão, audição e hemograma.

Os pais relataram que o relacionamento deles começou em 2007 e que vieram para o Brasil juntos.

Histórico pré-natal. A gravidez de Antônio aconteceu de forma rápida e sem dificuldades em 2016. Maria reduziu o cigarro, mas manteve durante a gestação e teve situações de estresse, especialmente após os 6 meses, quando observaram um risco de arritmia com Antônio e questões no pulmão, então, diariamente um eletrocardiograma era feito.

Quando nasceu, Antônio precisou de medicação, para as questões envolvendo risco de arritmia, na primeira semana, em seguida melhorou e não necessitou de acompanhamento. Antônio precisou ficar na UTI por dois dias e o pai participou do parto. Ainda no hospital, como Antônio não saciava, os médicos sugeriram Aptamil para completar o aleitamento materno. Ainda usa mamadeira ao dormir (leite desnatado Molico), mas tem vergonha caso outras pessoas saibam.

A alimentação de Antônio aconteceu no período comum, porém hoje ele não gosta de frutas, legumes e salada. Maria tem uma dieta variada, o pai relatou alergia a frutose e ambos comentaram que não tentam mais insistir com Antônio, mas que procuram falar bem sobre os alimentos. Os pais perceberam que antes da pandemia a criança não estava tão ansiosa e que nos fins de semana ele não costuma comer tanto, acreditam que ele come mais quando está cansado.

O sono do Antônio sempre foi bom, dormia num berço ao lado da cama dos pais e com três anos dormia na cama e em alguns momentos dormia com os pais. Atualmente costuma dormir entre

19:30-6 horas da manhã.

Antônio engatinhava muito bem e pela casa toda, não teve problemas de cair e sempre apresentou grande força física. Costuma se machucar por ser muito intenso e gostar de correr, pular, escalar etc. Não se envolve em brigas, nem em casa e nem na escola, costuma se distanciar quando situações assim acontecem.

As dificuldades atuais são a concentração e falta de interesse, quer tudo rápido, gosta de competir etc. Os pais costumam negociar com algo que ele gosta, algum doce, como M&M.

Antônio demonstra interesse por futebol e está aprendendo as letras através das figurinhas da copa que ele coleciona com o pai.

A criança não tem problemas de socialização e se dirige a adultos como se fossem da sua idade. Conhece todos do prédio e fala com eles.

Sua saúde sempre foi boa, teve coisas pequenas como alergias. Quando menor, caiu de bicicleta e bateu a testa, os pais levaram no médico e de acordo com os exames, não teve maiores intercorrências. Histórico familiar apresenta câncer de cólon, AVC, colesterol, Alzheimer (mais velho) e não tem nada mental a mencionar. Nenhuma situação traumática que fosse próxima a criança.

Frequenta a creche desde seus 4 meses e não teve dificuldade de adaptação. É bem flexível nas amizades, o pai relatou que achou estranho quando Antônio não demonstrou sentir falta de um amigo que era próximo e saiu da escola. A mãe lembrou que ele sentiu falta da cachorrinha quando viajaram e que é apegado a ela e que ele comentou sentir falta da escola durante a viagem. Todos os familiares de Antônio moram na Espanha.

A rotina atual da criança começa às 6:00h da manhã, quando a mãe o acorda e ele toma seu café da manhã (pão com mortadela ou pão com Nutella ou biscoito e leite com chocolate). Quando sente vontade, acorda e vai ao banheiro sozinho, começou a demonstrar mais autonomia para se vestir sozinho após viagem à Espanha. A mãe verifica a escovação e à noite pede para ele passar enxaguante bucal. Após o café, ele desce para entrar no transporte escolar (gosta dos amigos) e volta às 17h quando a babá Ana a busca no transporte escolar. Ele e a irmã Luiza, de quase 3 anos, tomam banho e jantam. Os pais chegam 18:00h e tomam banho, passam pouco tempo com Antônio que dorme cedo 19:30. Costumam passear aos domingos com as crianças.

Durante a pandemia, os pais trabalhavam e foi difícil conciliar com as aulas online, Antônio não se interessava pelas propostas. A escola enviou algumas coisas para ele fazer, como alinhavo. Neste período, Antônio recebeu a visita de uma psicopedagoga 2x por semana que costumava trabalhar a escrita.

A irmã de Antônio fará três anos e os pais perceberam maior vontade dele em chamar atenção após o crescimento dela, mas que ele defende a irmã e tem brigas comuns de irmãos.

Após o retorno da viagem, Maria participou de uma reunião escolar e eles relataram já terem percebido diferença na concentração de Antônio e que os amigos sentiram muita falta dele durante esse período, como costuma ser o líder, as demais crianças perderam a referência.

TABELAS AVALIATIVAS DE TRANSTORNOS

- **Ansiedade:** A família marcou os itens: meu filho está nervoso e as pessoas dizem que meu filho parece nervoso.

- **Critérios sugestivos de TDAH:**

A família marcou 16 dos 18 itens como algumas vezes e frequentemente, considerou a criança como hiperativa, impulsiva e desatenta. Características que prejudicam a vida escolar e às vezes a familiar e social.

A escola marcou 12 itens como algumas vezes e frequentemente, considerou a criança hiperativa e desatenta e com alguns sinais de impulsividade. Afetando a vida escolar e algumas vezes a social.

No questionário SNAP IV, de 26 itens, 17 itens foram marcados como bastante ou demais pela família e a escola marcou 10 itens.

- **Critérios sugestivos de Transtorno de Oposição Desafiante:**

A família marcou somente um item : Perde a calma com frequência. A escola não marcou itens.

- **Critérios sugestivos de Transtorno do Espectro Autista:** A família e a escola não marcaram itens. Durante as sessões, os itens consideráveis neste quesito não foram observados, portanto, no momento não é necessário investigação.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E REPERTÓRIO BÁSICO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Esquema corporal : criança não apresentou dificuldades;

Lateralidade: criança apresentou grandes dificuldades;

Posição: criança não apresentou dificuldades;

Direção: criança não apresentou dificuldades;

Espaço: criança não apresentou dificuldades;

Tamanho: criança não apresentou dificuldades;

Quantidade: criança não apresentou dificuldades;

Forma: criança não apresentou dificuldades;

Discriminação visual: criança apresentou grandes dificuldades;

Discriminação auditiva: criança apresentou grandes dificuldades;

Verbalização de palavras: criança não apresentou dificuldades;

Análise e síntese: criança apresentou dificuldades;

Coordenação motora fina: a criança apresentou grandes dificuldades.

Observações: Instabilidade física constante, como mexer na cadeira, colocar pés sobre a mesa, derrubar coisas ou se deitar no chão. É necessário aprimorar o desenho da figura humana. É necessário chamar o foco para a atividade constantemente. Demonstrou insegurança, reafirmação constante, pediu para repetir várias vezes e em alguns momentos chegou a ter falas depreciativas sobre ele mesmo “eu sou burro”, “não sei pintar muito bem”. Foca em apenas uma informação e não o todo. Não vê diferença na ordenação das letras ou posição (b, p, d, q). Dificuldade na divisão de sílabas, consciência fonológica e repertório para alfabetização, como dizer o nome das letras.

RELATÓRIOS ESCOLARES E REUNIÃO COM A ESCOLA

O professor não foi disponibilizado para a reunião que marcamos e ela foi feita com a coordenação, portanto, alguns detalhes válidos e consideráveis ficaram em déficit, visto que algumas dificuldades, situações e observações, somente o professor titular possui, por passar a maior parte do tempo com a criança.

Na reunião com a coordenação, as questões levantadas foram: Antônio é organizado com o material individual, com o material coletivo ele não faz questão de organizar, esperando sempre que alguém arrume. Ele é comunicativo, fala sobre alguns acontecimentos, mantém a vida pessoal mais privada. Nas discussões e momentos coletivos, só participa se for assunto de interesse dele. É agitado durante todo o dia, não tem um momento específico para isso, não mantém atenção, concentração e foco, mesmo quando o professor fica próximo para orientar. Possui dificuldades para copiar quando o quadro é utilizado, que ele se perde, prefere as atividades de movimento. A escola possui salas temáticas que vão mudando de acordo com a rotina e seguem o livro ciranda como base (exemplo de assuntos - história dos números, motricidade, sílabas dos nomes dos amigos). Sobre a alfabetização, citaram que a criança permanece na mesma hipótese escrita (pré-silábico) e sem avanços durante o ano letivo. Também relataram a contagem até 19 e o reconhecimento das letras do nome dele e de algumas mais, sendo que o objetivo deles é que a criança vá para o primeiro ano com contagem até o mínimo de 50, relacionando número/quantidade, reconhecendo todas as letras e com a hipótese de escrita silábica.

Sobre o relatório escolar referente ao primeiro semestre letivo, descreveram dificuldades em relação a reconhecimento das letras, utilização de letras, números e desenhos na escrita e que demanda intervenção quando a escuta se faz necessária. Em relação a espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, há trocas e necessidade de apoio visual para contagem, organização e sequência de números. Também há hipóteses simples para a resolução de problemas que poderiam ser mais elaboradas.

Antônio adora fazer seus amigos darem risada, demonstra carinho e afeto, verbaliza o que sente, compreende o sentimento do outro. Corre e pula, às vezes em momentos inapropriados como a sala de aula e necessita ser alertado. Apresenta habilidade nas atividades artísticas, steam

e confecções mais livres.

Referente ao questionário sobre desenvolvimento infantil, relataram dificuldade em manter boa postura ao sentar-se, executar labirinto e alinhavo e apresenta agitação. Sobre a coordenação global, relataram dificuldades em caminhar sobre uma linha, saltar de um pé só, reconhecer direita e esquerda. Ainda não apresenta um bom vocabulário para designar tempo e perceber onde se dá a ação.

Quanto ao comportamento, a professora de Antônio preencheu o formulário e apontou as seguintes questões: se mexe constantemente, irrequieto, superativo, excitável, impulsivo, desatento e se distrai facilmente. Dificuldade em se concentrar nos deveres escolares, em se fixar em jogo ou brincadeira que não seja de seu interesse, grita em sala, parece movido a motor, tem dificuldade em brincar quieto, participa de atividades que envolvem perigo, precisa de assistência para completar tarefas, não persiste nas tarefas e não trabalha de forma independente. A turma de Antônio está na média da escola e em relação aos colegas da sala, Antônio está abaixo da média.

DEMAIS TESTES

No teste de atenção por cancelamento, seu nível de atenção apresentado está menor que o considerado comum para a idade. Segue a folha sempre na vertical. Não costuma olhar o todo e só observa um pedaço. Reclama de dor na mão quando exigimos algumas atividades com lápis.

No teste de pré-dislexia, Antônio apresentou dificuldades acentuadas em memória visual, esquema corporal (gnosia digital), memória visomotora e compreensão.

Sua hipótese de escrita é pré-silábica, percebe alguns conflitos, porém ainda tem falta de repertório e de referências com os sons das letras. Reconhece alguns sons às vezes, especialmente O, A.

Nas provas operatórias de Piaget, Antônio ainda não conserva, característica que está de acordo com a sua idade cronológica.

Reconhece algumas letras, não compreende a direção da escrita e geralmente observa as coisas no sentido vertical e não horizontal. Conta até 19, porém em muitos momentos se perde na contagem e em relacionar número/quantidade.

Músicas e rimas, Antônio demonstrou dificuldades, na interpretação de livros ele apresenta resposta simples, evitando situações de análise mental mais longa.

PROVAS PROJETIVAS E OUTRAS QUESTÕES EMOCIONAIS

Durante as provas projetivas, percebe-se a influência que a mãe tem na vida dele e como ela é a referência da família, entretanto ele demonstra distância e se coloca junto com colegas e não com a família.

Muitas falas de insegurança foram registradas durante todo o processo de avaliação. Antônio gosta de fazer aquilo em que acredita ser bom e evita tudo que ele não se considera bom, tem dificuldade em lidar com essa frustração e prefere desistir antes de persistir e tentar.

Sobre sua família, Antônio disse que gosta da comida que a mãe faz, brincar com ela e se deitar com ela e que não gosta quando ela não dá comida a ele e fica dormindo. Quanto ao pai, Antônio disse que ele compra coisas para ele, mas que não faz nada para ele, e que gostaria de passar mais tempo com o pai. Sobre a irmã, Anton comentou que não gosta de nada que ela faz, que ela mexe nas coisas dele e faz bagunça. Ao ser questionado, Antônio respondeu que não precisa gostar, que são amigos e não irmãos, por fim, com insistência, disse que gosta quando ela passa a bola para ele.

SESSÃO EXTERNA

Realizamos uma sessão externa no museu do inseto, Antônio chegou cedo e estava muito ansioso e empolgado. Demonstrou carinho ao nos rever após a viagem para Espanha. Antônio chegou com a Ana (babá), Isabel (filha de Ana) e Luiza (irmã), os pais tiveram que trabalhar pois o retorno da viagem era recente e ambos possuíam muitas coisas pendentes.

Antônio brincou de correr com a irmã e Isabel até a abertura do museu. Reclamou que precisava ir ao banheiro pois estava apertado. Quando o museu abriu, Antônio não falou sobre o banheiro e nós o lembramos e fomos juntos antes de começar o passeio. Algumas informações e dicas de estimulação foram dadas para Ana, percebe-se um grande carinho recíproco entre todos.

Antônio adorou o passeio, fez comentários relacionados aos temas apresentados. Nos momentos em que não quis tocar nos insetos, tentou modificar o foco do grupo para outra questão. Demonstrou ciúmes da irmã quando ela tocava os bichos e não aceitou dividir a lupa com ela. Se interessou pelas abelhas, pelo tatu que vimos no caminho e por um aquário que tinha alguns peixes. Tivemos uma corrida de baratas e Antônio torceu para um número que não ganhou, quando o educador perguntou quem havia vencido, Antônio disse que era ele e sorriu. Recebeu alguns avisos do educador para não se apoiar na mesa das baratas, e Antônio continuou realizando a ação, parecia ser uma forma de chamar a atenção. Apresentou desconforto quando não era o líder do passeio e insegurança quando não conseguia realizar o proposto pelo educador. Em certo momento, as crianças estavam brincando e começaram a ter uma briga infantil, percebeu-se que Antônio se sente incomodado em relação ao seu peso corporal.

ANÁLISE MATERIAL ESCOLAR E DIDÁTICO

Seu material escolar estava bem-organizado, sem itens notáveis de ansiedade e irritação, como lápis mordidos, borrachas furadas etc.

As atividades apresentadas na pasta como lição de casa, são atividades com construções,

massinhas etc. Sem propor modelos de desenhos para pinturas, interessantes para a fase infantil que Antônio se encontra.

ANÁLISE DOS RESULTADOS E ENCAMINHAMENTOS

De acordo com os diversos dados levantados pela escola, família e durante as observações nas sessões de atendimento psicopedagógico, percebemos que no momento não há motivos suficientes para investigar o Transtorno de Oposição Desafiante e o Transtorno de Espectro Autista. Entretanto, muitas das características apresentadas, seriam justificadas por um Transtorno de Déficit de Atenção com hiperatividade que necessita de investigação multidisciplinar, por esse motivo, encaminho a criança para avaliação neuropsicológica e posteriormente para médico neurologista.

As questões emocionais merecem observação, algumas questões referentes a ansiedade, relação com o alimento, falas autodepreciativas, insegurança, reafirmação, a compreensão das emoções nas situações de vínculo emocional, seja de amigos ou familiares. Pelos motivos apresentados, encaminho Antônio para avaliação e caso necessário, acompanhamento psicológico.

Após conhecer a criança e acompanhá-la durante esse período, é observável que se trata de uma criança muito ativa e protagonista da aprendizagem. Gosta de experimentar, realizar experiências e ter uma liberdade maior para o ir e vir, modificar seu ambiente e interagir com os que o cercam. Devido às características de Antônio, não considero o método tradicional de ensino indicado. Ele necessita de algo mais dinâmico, com atividades que partam do interesse dele, onde o aprendizado ocorre através das relações estabelecidas com seus pares, experimentando o mundo através da curiosidade.

Antônio não apresenta boa memória visual e tem dificuldade em reproduzir situações a distância, por esses motivos que gostaria de avaliação oftalmológica para descartar possíveis dificuldades visuais.

A escola citou que a criança demanda intervenção quando a escuta se faz necessária. A família e a escola citaram que em muitos momentos ele parece não ouvir quando é falado, apesar de não observar essas situações durante os atendimentos psicopedagógicos, considero viável uma consulta com otorrinolaringologista para verificar se existem dificuldades auditivas ou se é mais uma característica da desatenção.

Algumas questões referentes a falta de interesse em leitura, mundo letrado e dificuldade em consciência fonológica, indicam a necessidade de uma avaliação fonoaudiológica para que seja descartada a hipótese de dislexia e Déficit de processamento auditivo central (DPAC).

RECOMENDAÇÕES

Família:

- Modificar a rotina familiar semanal para que Antônio passe mais tempo com os pais e separar momentos individuais de atenção. Além de priorizar atividades em que ele se sinta próximo.
- Evitar atividades de resposta rápida, com telas e separar um momento para jogos mais elaborados em família.
- Estimular em grupo o pertencimento ao espaço com cuidado, valorização e organização dos itens coletivos.
- Estabelecer as regras da família e mostrar as diferenças entre o vínculo familiar e de amizade. Fortalecer esse vínculo.
- Ir ao mercado, feira e outros com a criança para demonstrar o uso da escrita na prática e realizar atividades de culinária, estimulando a alimentação saudável.
- Manter o acompanhamento Psicopedagógico e iniciar o acompanhamento psicológico.
- Estimular habilidades em casa com jogos, brinquedos, livros e passeios.
- Estimular a autonomia da criança, fazendo se trocar, realizar algumas atividades simples em casa e participar mais das necessidades do lar.
- Continuar com diálogo e propor momentos de espera da vez e expressão de sentimentos diariamente.
- Elaborar um calendário para que Antônio acompanhe a previsão do tempo e suas atividades passadas e futuras, com desenhos para passeios próximos e datas comemorativas, além da rotina semanal visual para que ele tenha o que esperar.
- Evitar utilizar alimentos como forma de negociação. Estabelecer metas que se cumpridas poderão ser trocadas por passeios com a família.
- Sugiro aulas de artes marciais, pois são importantes para entendimento de hierarquia, disciplina, controle corporal e redução da ansiedade.

Escola:

- Habilidades e conteúdo que merecem atenção: Lateralidade, autonomia, gnosis digital, memória visual e viso motora, discriminação auditiva e visual, compreensão e síntese etc.
- Recomendo que durante as explicações sejam utilizados comandos simples e objetivos.
- Quanto aos materiais e atividades, recomendo algo mais concreto: materiais naturais, não estruturados e que evite o excesso de uso do papel e lápis como base, sendo a diversidade de materiais ferramenta para o disparador do interesse da criança.

- Recomendo rodas que incentivem o aprender através da interação com outras crianças .
- Propostas interdisciplinares, para aproveitar o interesse de Antônio por situações artísticas e corporais.
- Utilizar como disparador materiais de interesse de Antônio, como futebol e figurinhas de personagens para reconhecimento das letras.
- Priorizar atividades de alfabetização que envolvam método fônico.
- Deixar a criança mais vezes como auxiliar de classe, aumentando seu sentimento de referência e importância para o grupo.
- Discutir com o grupo de crianças sobre as regras e a necessidade delas para o bem comum. Estabelecer conselhos mirins para que eles participem e compreendam os motivos de estrutura e decisões que implicam na realidade do coletivo e assim estimular a elaboração mais complexa de soluções.
- Manter contato e retorno constante com a família e acompanhamento psicopedagógico, para que possamos identificar quais ações estão ou não funcionando na prática da rotina escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas das indagações são típicas da atual fase da infância de Antônio. No entanto, investigação e observação adicionais são essenciais, particularmente considerando a possibilidade de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Um grupo multifacetado deveria confirmar ou negar esta teoria. Além disso, Antônio necessita de auxílio psicopedagógico para enfrentar dificuldades de aprendizagem e estimular independência, motricidade fina, concentração, foco, diferenciação visual e auditiva, consciência fonológica, síntese e análise, lateralidade, memória etc. Crucial realizar atendimento psicológico e pedagógico prolongada para abordar as capacidades não adquiridas.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA

SOCIO-EDUCATIONAL MEASURE OF PROBATION



CINARA CAMPOS FERREIRA RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2007); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Uninove (2009), Psicopedagoga Institucional no Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem - NAAPA DRE Guaianases.

RESUMO

Para a correção de comportamentos inadequados ao convívio em sociedade, o Estatuto da Criança e do Adolescente instituiu as medidas socioeducativas. Elas propiciam ressocialização, por meio de medidas socioeducativas e pedagógicas. Nos últimos anos, a violência e a criminalidade envolvendo crianças e adolescentes atingiram índices alarmantes. Nesse sentido, a sociedade debate se as medidas socioeducativas são suficientes, no atual estágio de evolução e acesso às informações, para combater a prática de contravenções penais por menores. O problema, em suma, é proporcionar à sociedade o sentimento de segurança, ao menor infrator o sentimento de ressocialização e pertencimento, de forma que não persista nas atitudes impróprias e contrárias à lei, e ao mesmo tempo garantir-lhe uma oportunidade de recomeço.

PALAVRAS-CHAVE: Medidas Socioeducativas; Ressocialização; Adolescente.

ABSTRACT

The Statute of the Child and Adolescent established socio-educational measures to correct behavior that is unsuitable for living in society. They provide re-socialization through socio-educational and

pedagogical measures. In recent years, violence and crime involving children and adolescents have reached alarming levels. In this sense, society is debating whether socio-educational measures are sufficient, at the current stage of evolution and access to information, to combat the practice of criminal offenses by minors. The problem, in short, is to provide society with a sense of security, and juvenile offenders with a sense of re-socialization and belonging, so that they don't persist in their inappropriate and law-breaking attitudes, while at the same time guaranteeing them an opportunity to start again.

KEYWORDS: Socio-educational Measures; Resocialization; Adolescents.

INTRODUÇÃO

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, ato infracional é a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Possuindo a condição peculiar de indivíduos inimputáveis e em processo de desenvolvimento, crianças e adolescentes não recebem título de pena aos atos cometidos, para estes, impõem-se medidas de caráter socioeducativo, que tem por objetivo educar esses infratores para que não cometam mais delitos.

As medidas socioeducativas são advertência, reparação do dano, prestações de serviços à comunidade, liberdade assistida, internação e semiliberdade.

A mídia traz diariamente ao conhecimento público centenas de casos de violência com o envolvimento de menores de idade. As infrações praticadas são do grau mais leve ao mais gravíssimo.

Ainda, de acordo com a Teoria da Proteção Integral, estabelecida no art. 227 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e reforçada no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), o Estado, a sociedade e a família possuem responsabilidade pela garantia dos direitos à vida, à educação, à saúde, à profissão, à cultura, ao lazer, ao convívio familiar da criança e do adolescente.

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS PREVISTAS NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A medida de proteção é uma resposta do estado que tem caráter pedagógico, objetivando atender as necessidades educacionais e sociais dos adolescentes que tiveram seus direitos ameaçados ou violados.

Os adolescentes perante a prática infracional sinalizam situação de ameaça ou violência vivida, os seus direitos individuais e/ou as suas garantias fundamentais são completamente violados. Assim a medida traz em seu bojo conteúdos pedagógicos, dispondo de condições para sua educação formal bem como resgate da autonomia.

A medida socioeducativa em decorrência disto, possui conteúdo pedagógico (educacional), orientação protetiva (direitos humanos) e especial (absoluta prioridade na efetivação dos direitos e garantias fundamentais). A medida socioeducativa se constitui, assim, num expediente legislativo destinado a resolução adequada dos casos concretos que envolvem interesses indisponíveis (conflito de interesses), direitos individuais (ameaçados ou violados) e garantias fundamentais (inobservância e desrespeito) afetas ao adolescente a que se atribua a prática de ato infracional. (RAMIDOFF, 2011, p. 108).

O artigo 112 do ECA em seus incisos vem listar as medidas socioeducativas, que judicialmente aplicadas, conseqüentemente serão cumpridas. As medidas são: Advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

Advertência (art. 115 do Estatuto) é uma medida que “consiste em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada”. Esta medida é aplicada “em audiências judiciais, além dos servidores públicos e eventuais policiais da escolta apenas deverão permanecer no recinto que lhe for destinado, o adolescente e seus pais ou responsável, bem como o Defensor, o Promotor de Justiça e o Juiz de Direito”. Constitui-se num caráter informador, por buscar apresentar a esse adolescente seus direitos e deveres no contexto da sociedade em que vive apontando as desvantagens que o mundo da infração oferece.

Outra medida socioeducativa que poderá ser aplicada ao adolescente infrator é a obrigação de reparar o dano, disposto no artigo 116 do ECA, caracteriza-se como medida coercitiva e educativa, é uma tentativa de levar o adolescente a reconhecer o erro e repará-lo. A responsabilidade pela reparação do dano é do adolescente, sendo intransferível e personalíssima. Para os casos que houver necessidade, recomenda-se a aplicação conjunta de medidas de proteção (artigo 101 do ECA). “Havendo manifesta impossibilidade de aplicação, a medida poderá ser substituída por outra mais adequada”. Assim, esta tem o intuito de fazer com que o adolescente repare o prejuízo causado à sociedade ou como forma de compensar o prejuízo da vítima.

Prestação de serviços à comunidade (art. 117 do ECA) caracteriza-se também como medida socioeducativa e consiste na realização de atividades gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, órgãos governamentais, programas comunitários, escolas e outros. Possui caráter comunitário e educativo tanto para a adolescente como para a sociedade. Assim, é de suma importância o adequado acompanhamento do adolescente pelo órgão executor, o apoio da entidade que o recebe, e a utilidade real da dimensão social do trabalho realizado. Desta forma, é uma oportunidade e experiência da vida comunitária, bem como ensinamentos de valores sociais e compromisso social.

Outra medida socioeducativa é o regime de semiliberdade (art. 120, ECA) apesar de ser coercitiva visa o aspecto pedagógico, pois são obrigatórias a escolarização e a profissionalização.

A medida socioeducativa de internação (art. 121, ECA) pode-se dizer que é a mais severa das medidas do ECA, esta é aplicada aos adolescentes que cometeram infrações de natureza grave ou quando as demais citadas não se enquadram.

REFLEXÕES SOBRE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

As medidas socioeducativas de liberdade assistida que se apresenta como uma inovação nesse tipo de atendimento visando a ressocialização desse adolescente, visto que, este se encontra em liberdade para executar suas tarefas apresentadas pela família e pela sociedade são movimentos com a intenção de recuperar adolescentes e jovens e incluí-los novamente na vida em sociedade.

Entre os anos de 2000 e 2012 a Organização da Sociedade Civil - Comunidade Kolping São Francisco de Guaianases foi uma associação conveniada com a Fundação C.A.S.A, que possuía uma equipe interdisciplinar que realizava atendimentos aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida de liberdade assistida.

A entidade citada acima realizava o acompanhamento de aproximadamente 90 adolescentes infratores, que após audiência judicial na Vara da Infância e da Juventude situada no Bairro do Brás em São Paulo, recebe a medida socioeducativa sendo encaminhado ao Posto Leste - Belém que então era encaminhado juntamente com seu responsável a Entidade para um atendimento de acolhida e logo em seguida um estabelecimento de metas no plano individual de atendimento - PIA.

Quando o adolescente recebe medida socioeducativa de liberdade assistida lhe é imposto um prazo para o cumprimento desta medida que pode ser 6 meses, 12 meses ou ressocialização (mínimo seis meses), em alguns casos o adolescente não cumpre as metas estabelecidas como estar inserido em rede escolar, profissionalização, mercado de trabalho, bom convívio familiar e/ou não comparece regularmente aos atendimentos, desta maneira não cumpre a medida imposta, sendo prorrogada por determinação judicial.

Para que essas metas possam ser concretizadas pelo adolescente, os antecedentes são os mais relevantes como o estabelecimento de vínculo de confiança, a elevação da autoestima e o restabelecimento de novas metas e objetivos para o futuro, visando mudanças positivas e perspectivas condizentes com a realidade.

Vale ressaltar que o vínculo de amizade e confiança é atribuído no decorrer dos atendimentos, e um dos focos principais para que o acompanhamento resulte na ressocialização é a participação efetiva da família.

O trabalho executado apresenta dificuldades no que tange a falta nos atendimentos dos adolescentes e responsáveis, resultando muitas vezes em mandados de busca e apreensão, precisando este adolescente cumprir internação sanção até determinação judicial.

A medida socioeducativa de liberdade assistida pode ser apresentada da seguinte maneira:

Atendimento individual semanal com adolescente e orientador/técnico especializado para a função de estabelecer vínculo e traçar metas no intuito que esse possa construir e reconstruir novas perspectivas de mudança para o futuro;

Atendimento grupal mensal com adolescentes, visando o conhecimento da postura e suas potencialidades, executando um trabalho voltado para a integração e inclusão, explora-se temas

atuais como DST / AIDS, Sexualidade, álcool e Drogas, Mercado de Trabalho, Escolaridade e outros.

Visita Domiciliar tendo como objetivo o conhecimento do ambiente familiar, estrutura física e higiene da casa, como se apresenta seu entorno e qual relacionamento estabelece com sua família no ambiente familiar.

Atendimento grupal mensal para responsáveis, esse atendimento se tornou o foco de atenção durante o acompanhamento da medida socioeducativa do adolescente, visto que, é nesse atendimento que podemos fortalecer o vínculo com os responsáveis e trabalhar suas frustrações, perspectivas e desilusões, geralmente nesses grupos os maiores participantes são as genitoras que se atêm de modo preocupante quanto a vida dos adolescentes, gerando doenças mentais, desvio de personalidades e descontrole da vida familiar e social. Atendimento individual familiar, este atendimento é realizado frente à necessidade de conhecer de que maneira esse adolescente foi educado no lar, como é o relacionamento com os pais e o mais importante como foi estabelecido para o adolescente ainda na infância seus limites, respeito e comprometimento com o núcleo familiar.

Esses atendimentos apresentavam-se de maneira diferenciada, devido à diversidade dos adolescentes atendidos, não obstante ser de suma importância à execução destas ações de modo claro e objetivo, devido dependendo do caso, a escassez do tempo para realizá-los a equipe de trabalho ainda desenvolve outras atribuições pertinentes para o acompanhamento da medida, como buscar recursos para inserção profissional e no mercado de trabalho, sendo este item praticamente inexistente na região de Guaianases, as orientações pertinentes quanto o crime organizado e as influências que geram em nossa sociedade, as influências maléficas da mídia reforçando no adolescente uma utopia idealizada de vida e uma das atribuições mais importantes a inserção desse adolescente em rede de ensino.

O adolescente que permaneceu por um longo período em internações não consegue conviver na escola e respeitar as regras e limites impostos pela direção escolar e pelo corpo de funcionários em sala de aula, por alguns momentos não consegue estabelecer relação positiva entre o estudo e sua importância para o futuro, visando à escolaridade apenas como uma solicitação da sociedade para então ser integrante dela.

O adolescente que não passou por internações, por vezes, não consegue visualizar a escola como um lugar de aproveitamento, de valorização ou qualidade de vida, este se interessa apenas pela situação que ficará com os amigos, sendo tachado ou estigmatizado como “o estudante” onde deveria ser chamado de “boy”, “esse é o cara”, a questão do status que pode adquirir com os então “colegas” se torna mais importante do que a construção de seu futuro, o adolescente é aquele que precisa transgredir para ser feliz e ser aceito na sociedade em que cria para si próprio.

RELATOS DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS QUE DERAM CERTO

O adolescente autor de ato infracional ou até mesmo aquele adolescente, pré-adolescente que ainda não passou pela Fundação ou até mesmo por uma Delegacia, mas que pode ser qualificado como infrator, não demonstra interesses pelo estabelecimento de ensino, visto que, este estabelecimento

e todo o corpo de funcionários que se encontra ali não pode compreender a situação que precisa estabelecer diante a sociedade que o repudia e a família que não o percebe como uma pessoa com vontades próprias.

Neste sentido não podemos apontar culpados pelo não interesse desse adolescente, mas podemos apontar os fatores que favorecem para esse distanciamento, desde a matrícula desse adolescente até o tratamento que lhe é oferecido no núcleo escolar.

Diante da ciência que o âmbito escolar é o local onde o adolescente poderia passar o maior tempo de seu dia, construir valores, comportamentos, semear amigos entre alunos, professores, funcionários; a ressocialização do adolescente infrator ficaria fácil, porém, esse adolescente se mostra resistente à educação escolar, levantando-se além desse, outro questionamento, de como a escola poderia contribuir para a ressocialização desses adolescentes,

“Sugerimos que se fale da escola não tanto como “um lugar”, e sim como uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda a sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que tem um modo institucional de conhecer e de querer ser.” (IMBERNÓN, 2005, p.96).

Mediante essas reflexões a escola não pode ser apenas mais um lugar para depositar os adolescentes, como foi feito nos estabelecimentos educacionais da FEBEM, a escola não pode ser um depósito de objetivos mal traçados e muito menos um local com profissionais preconceituosos e indiferentes com a situação de nossa juventude hoje.

A escola assim como citou Imbernón, deve ser uma manifestação de vida em que se valorize os alunos, sua família, sua realidade por mais cruel que nos pareça, no sentido mais amplo da palavra a realidade nos apresenta situações imagináveis, porém, ainda reais com famílias pobres e carentes, famílias ricas e carentes, famílias sem emprego, famílias que trabalham ilicitamente, famílias homossexuais, famílias que não são famílias são apenas pessoas que se agruparam e que então se chamam e se intitulam famílias.

As experiências desenvolvidas no decorrer do trabalho de cinco anos da equipe de liberdade assistida da Comunidade Kolping, não poderia ser descrita aqui, assim como de outras Instituições que também realizam este trabalho, mas sua realização pode ser vista em cada adolescente que passou pela entidade ou por sua família que de maneira especial recebeu um atendimento humanitário onde se visou a ressocialização desse adolescente e suas transformações de vida.

Ainda neste aspecto e como idealização de um trabalho em rede e coletivo podemos citar outras experiências desenvolvidas que deram e estão dando certo, experiências que nos remetem a parte de um sonho concretizado, parte de um sonho que já vem sendo compartilhado por outros.

Uma dessas experiências é do mestre que direcionou seu trabalho para a vida plena, para o reconhecimento de valores e para a vida em grupo, Anton Semionovich Makarenko, ucraniano nascido em 1888, sua experiência mais marcante como profissional do ensino se deu de 1920 a 1928, onde direcionou a Escola Gorki, instituição rural que atendia órfãos crianças e jovens que viviam na marginalidade.

Ele conseguiu junto com os alunos estabelecer uma escola voltada para o trabalho em grupo,

mas que valorizava o individual, nela tinha assembleias em que todos eram ouvidos e as decisões eram tomadas por votos, as faixas etárias dos alunos eram diversificadas assim como as atividades, que visavam o contato dos alunos com a natureza e a sociedade.

Outro ponto importante que Makarenko objetivava era a participação da família nas atribuições da escola, ele não considerava que uma criança ou jovem pudesse se ressocializar sem o apoio e incentivo da família.

Aqueles eram tempos difíceis, o mestre ucraniano era conhecido pela disciplina e rigidez que levou sua escola a ser reconhecida, porém são pontos relevantes que devemos considerar, pontos como a voz dos alunos na escola, a voz dos jovens na sociedade, a formação de pessoas capazes de viver em sociedade e respeitar esta sociedade como ela é concebida, a realização da cidadania plena e atribuir espaço para os direitos assim como também para os deveres.

Hoje podemos contar ainda com as experiências da Escola da Ponte localizada em Portugal na Vila das Aves, que já existe há 25 anos, direcionada por José Francisco Pacheco, uma escola voltada para a democratização, considerando e respeitando o aluno, suas limitações e realidade, tratando-o com Amor. Conforme afirma JOSÉ PACHECO (2006) será indispensável alterar a organização das escolas, interrogar práticas educativas dominantes. “É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados.”

Ao pensar nessas boas experiências que concretizadas dão mais do que certo, pois é concretizada por pessoas fiéis a realização de um sonho, conseguimos estabelecer relação com os adolescentes infratores de nossa sociedade, o estatuto da criança e do adolescente e até mesmo a nossa Constituição Federal, essa relação se estabelece quando percebemos que para a ressocialização desses adolescentes é importante que ele seja reconhecido como pessoa capaz dentro de sua família em primeiro lugar e depois pela sociedade representada pelas escolas, por isso a importância de direcionarmos nossas reflexões sobre a educação, e por que o fracasso escolar se estabelece tão intimamente com os fracassos da família e das atribuições do governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O histórico do adolescente autor de ato infracional, o perfil e a caracterização desses adolescentes nos oferecem uma clareza quanto à ideia do que se trata um adolescente infrator e nos leva a reflexões de como será oferecida a solução para esse problema, que vem se agravando no decorrer dos anos com os inúmeros serviços oferecidos a essa questão.

Medidas socioeducativas, internações, propostas de trabalho, mudança de instâncias do governo quanto à disposição de verbas, sistematização, escolas capazes de compreender esse adolescente, todos esses fatores são necessários, porém mais necessário ainda é a conscientização da população e dos profissionais quanto à efetivação de soluções que sejam eficazes para esse tratamento.

A criança que começa ainda na primeira infância apresentar dificuldades na aprendizagem

começa a entender a escola como um objeto causador das injustiças e infelicidades, e perde a alegria de aprender coisas novas e até mesmo criando “traumas” escolares, muitos fatores podem atrapalhar o desenvolvimento de uma criança na escola, mas também são muitos os fatores que podem auxiliar no diagnóstico dessas dificuldades e nas possíveis soluções, basta apenas uma vontade profissional e interna, basta apenas um novo olhar.

Ao longo deste artigo pudemos notar que a escolaridade pode ser uma protagonista muito eficaz, poderia se apresentar em núcleos que visassem à diminuição da violência, dessa maneira não gerando nem permitindo que entrasse fatores para essa propagação.

O protagonismo juvenil dessa maneira iniciaria sua função com uma grande aliada e talvez realizando o sonho utopicamente pensado com o Estatuto da Criança e do Adolescente que acredito ser possível e válido, mas é preciso atenção e vontade daqueles que realmente podem transformar essa problemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de.** Brasília, DF.1988.

IMBERNÒN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico.** Volumes 1, 2 e 3. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TIBA, Içami. **Puberdade e Adolescência. Desenvolvimento Biopsicossocial.** 2.ed.São Paulo: Agora, 1987.

VOLPI, Mario. **O adolescente e o Ato infracional.** 1.ed.São Paulo: Cortez,2000.

WEISS, Maria Lucia L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

WINNICOTT, D.W. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A EDUCAÇÃO PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988 E SUA OFERTA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS



EDUCATION AFTER THE 1988 CONSTITUTION AND ITS PROVISION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE IN BRAZILIAN SCHOOLS

CLEONICE DOS REIS OLIVEIRA

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

RESUMO

Utilizando a pesquisa de natureza qualitativa, o presente artigo tem a seguinte problematização: Qual o cenário histórico em que estava inserida a população em 1988, ano em que apresentou a nova Constituição brasileira, e qual o rumo seguido pela Educação para sanar as desigualdades encontradas? Assim, evidencia, por meio do objetivo geral, compreender por quais caminhos a Educação brasileira tem percorrido para firmar o paradigma inclusivo nesta ação social e política a partir da promulgação da Carta Magna de 88. Quanto aos específicos, propõe-se discutir alguns dos impactos causados pós-publicação da Constituição nas áreas que abrangem a política, o social e o educacional, além de ter a pretensão em realizar uma breve análise do modo pelo qual a Educação foi se constituindo pautada na perspectiva da inclusão sendo embasada por legislações advindas com o fim da década de 80. Compreende-se que embora a diversidade e heterogeneidade tenham adentrado às escolas em virtude da alteração de ideias, promovendo a Educação como sendo um direito de todos, o Brasil ainda possui uma longa trajetória a ser perseguida para que a inclusão seja efetivada nos espaços educativos e tornando-se uma abordagem auxiliadora no desenvolvimento integral, emancipação e constituição cidadã dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; Constituição Federal.

ABSTRACT

Using qualitative research, this article has the following problematization: What was the historical scenario in which the population was inserted in 1988, the year in which the new Brazilian Constitution was presented, and what course did education follow to remedy the inequalities found? Thus, the general objective is to understand which paths Brazilian education has taken to establish the inclusive paradigm in this social and political action since the promulgation of the Magna Carta of 88. As for the specific objectives, the aim is to discuss some of the impacts caused by the publication of the Constitution in areas that cover politics, social and educational issues, as well as to carry out a brief analysis of the way in which education has been constituted from the perspective of inclusion, based on legislation that came into being at the end of the 80s. It is understood that although diversity and heterogeneity have entered schools as a result of the change in ideas, promoting education as a right for all, Brazil still has a long way to go to ensure that inclusion is implemented in educational spaces and becomes an approach that aids the integral development, emancipation and citizen constitution of students.

KEYWORDS: Education; Inclusion; Federal Constitution.

INTRODUÇÃO

A percepção pela camada popular, antes mesmo da promulgação da Constituição Federal (C.F.) de 1988, que era ela a mais negligenciada pelos atos legais em relação à publicação de legislações e da aplicação de políticas públicas, fez com que ao longo do tempo, lutas fossem travadas em prol da conquista de meios em que instrumentos fossem disponibilizados a fim que os indivíduos mais empobrecidos acessem lugares que outrora eram ocupados apenas por um grupo homogêneo, abastado financeiramente, detentor unitário dos saberes acadêmicos e dos espaços de decisão econômica, social e educativa.

Isto posto, compreende-se coletivamente que a Educação formal a qual ocorre nas escolas é um dos caminhos para obter as ferramentas necessárias, capazes de transformar o sujeito em um ser crítico dos acontecimentos que ocorrem em seu entorno, alcançando a consciência de que ele é um indivíduo reflexivo e com vasta competência para acessar outros campos (Oliveira et. al, 2018).

Contudo, até antes da C.F de 88 encontrava-se nesta trajetória a permissão ou a negação em estar nas instituições escolares, destes territórios partiam a seletividade pautada pela normalização corporal, étnica, racial, social, financeira, de natureza biopsicossocial ou do neurodesenvolvimento.

Em consonância com o requerimento da sociedade que não mais admitia exclusão dos espaços acadêmicos, ao ser promulgada, a Carta Magna do ano de 1988 expressa em seu texto constitucional o direito de todos à Educação sem segregação de qualquer natureza, colocando sua oferta como dever do Estado de modo público e gratuito (Brasil, 1988).

Então, a partir desta lei, que é a maior do regimento jurídico brasileiro, a Educação que se constrói e é ofertada nas unidades escolares ficaram intrínsecas à perspectiva inclusiva, caracterizando-se pelo reconhecimento e valorização da diversidade, da aprendizagem a ser conquistada por todos os discentes, independentemente de suas singularidades ou condições, portanto, cabe as escolas, dialogar com as diferenças e pensar em estratégias que facilitem o acesso, a estadia e a permanência dos bebês, crianças, jovens e adultos matriculados nestes lócus atendendo-os com recursos, materiais, serviços ou instrumentos, caso necessitem para que o direito que possuem à Educação seja preservado e garantido.

Entretanto, ao analisar o trajeto histórico em que a educação formal realiza a ruptura entre o atendimento apenas ao público homogêneo e o início de sua relação com a heterogeneidade humana nesta ação política e social, verifica-se que um longo processo de transformação ideológica ocorreu e que atualmente ainda se faz presente nestes ambientes os quais obtiveram muitos ganhos com a chegada da diversidade que integram os escolares, mas ainda há nestas instituições a preservação de concepções ultrapassadas que impedem a inclusão de muitos estudantes nas turmas em que estão matriculados.

No intuito em reconhecer que a Educação Inclusiva é aquela que se manifesta “[...] em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (Brasil, 2015, art. 27), este artigo apresenta o seguinte questionamento: Qual o cenário histórico em que estava inserida a população em 1988, ano em que apresentou a nova Constituição brasileira e qual o rumo seguido pela Educação para sanar as desigualdades encontradas? Pretende-se por meio do objetivo geral compreender os meios pelos quais se tem firmado a Educação brasileira no paradigma inclusivo a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Quanto aos objetivos específicos, propõe discutir os impactos causados pós-publicação da C.F. nas áreas que abrangem a política, o social e o educacional, assim como realizar uma breve análise do modo que a Educação foi se construindo pautada na perspectiva da inclusão, embasada no amparo de legislações posteriormente à Constituição de 88.

Utilizando-se da pesquisa de natureza qualitativa, porque ela “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo2001, p. 22), esta pesquisa projeta, junto a esta abordagem possibilitar uma melhor compreensão dos materiais avaliados, o encontro das possíveis respostas às indagações propostas e o alcance dos objetivos expostos neste artigo.

Por fim, é imprescindível a manutenção da democracia e dos direitos que garantam às diferenças um tratamento igualitário e revestido por equidade a todos os estudantes presentes nas escolas, pois “[...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...]” (Freire, 2000, p. 25).

A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E O IMPACTO DO CONTEXTO SOCIAL, EDUCACIONAL E POLÍTICO

A década de 80 foi marcada por crises nos diferentes setores estatais brasileiros, entre eles estão o social, educacional e político. Neste último, iniciava-se uma jornada de afastamento do

período da ditadura, seguindo por uma trajetória que alcançasse a democracia. Entretanto, foi uma fase em que o rompimento entre estas duas formas de governo ocorreram gradativamente o que “[...] consumou assim os sonhos dos generais: uma "democracia relativa" [...]” em que colocou o governo Sarney não como aquele que serviria “[...] "de transição" para a democracia ou um governo "misto" (semidemocrático ou semiditatorial), mas o último governo, no caso, civil, do ciclo de governos não democráticos no Brasil [...]” (Codato, 2005, p.99).

Quanto ao campo social, o que se tinha eram cidades urbanas com superpopulação em consequência da saída em massa de homens, mulheres e crianças da zona rural rumo às metrópoles em busca de melhores condições econômicas.

Isto porque o principal efeito sobre a população foi o êxodo rural provocado pelo governo entre as décadas de 1950, 1960 e 1970. O objetivo foi produzir um exército de mão de obra disponível e de reserva, a ponto de que os salários, abaixo da necessidade para a subsistência familiar, se tornassem a única alternativa à população. Isto permitiu que parte do custo da industrialização fosse reduzido e o lucro necessário ao sucesso do processo fosse alcançado por aqueles que nele investiram suas riquezas. Ou seja, o sucesso da industrialização brasileira dependia da viabilidade da acumulação capitalista num país periférico que até então somente estava inserido na globalização pela sua produção agrícola para exportação e pela sua capacidade consumidora dos produtos dos países já industrializados (Lord, 2017, p. 296).

Em relação à educação, ela se apresentava numa perspectiva segregadora em que suas principais características eram o alto índice de repetência e analfabetismo, os que frequentavam as escolas tinham apenas a opção em se adaptar ao ensino disponibilizado nestas instituições ou caso contrário, estariam fadados ao fracasso o que desencadeava a retirada ou desistência dos estudantes matriculados nas unidades escolares (Arroyo, 2015, p.25). Logo, este cenário se tornou exaustivo e novos paradigmas começaram a surgir como o ideal a esta ação social, então, colocou-se

“[...] na agenda dos debates da década de 1980 a concepção de educação escolar pública, universal, laica, unitária e politécnica ou tecnológica como precondição de uma qualificação ou formação técnico profissional que supere a tradição do adestramento e articule conhecimento científico e filosófico e trabalho, cultura e vida (Lima, Neves, 2006, p. 269).

É neste contexto que em 1988 a Constituição Federal (C.F.) é promulgada considerando os sujeitos como cidadãos de direitos políticos, sociais e civis, imprimindo em seus textos diversas seguridades a fim que todos possam acessar serviços, tais como, saúde, educação, transporte, saneamento básico, entre outros.

No entanto, se os acontecimentos e os paradigmas dos anos de 1980 impactaram a construção da Carta Magna brasileira, o que se percebe após sua publicação é a imutabilidade de todas as questões que estavam sendo anunciadas, desencadeando embates, discussões, protestos e lutas de diferentes grupos a fim que se concretizasse o que era garantido pela C.F.

Como meio de combater a opressão vivenciada pelos menos abastados e a exclusão que sofriam por parte do Estado, a população que ocupava as periferias das cidades, foram se unindo a partir de ideais que tinham como subsídios a superação do falido sistema socioeconômico em que estavam inseridos, o qual não lhes permitia alterar as condições de vida que mantinham.

Deste modo, associações e partidos políticos foram criados como meios de atender as demandas dos cidadãos, porém esse movimento “[...] não resultou num conjunto de ações que pudessem alterar a realidade dos grupos mais pobres do país –que compunham a maioria da população nacional no

período [...]” (Lord, 2017, p. 297), convocando ao novo sistema governamental a pensar em ações democráticas que não permitisse a sociedade sofrer com a ausência do Estado nos setores que são essenciais à garantia dos serviços que preservam a dignidade humana.

Neste contexto, assim como as elites, as camadas mais pobres iniciaram um processo em que foram criando líderes das diversas comunidades existentes com a finalidade em verbalizar as necessidades dos territórios por eles representados aos políticos ocupantes das cadeiras do legislativo seja federal, estadual ou municipal. Contudo, isso não foi o suficiente, pois não estavam sendo atendidos conforme suas dificuldades, por isso, passaram a colocar seus representantes na estrutura política, elegendo-os a fim que pudessem ter mais facilidades para a resolução das demandas que declaravam.

Nesta lógica, no campo social, educacional e político há a percepção que “[...] a gestão do público tornou-se imperativo dos governos e fabricou uma série de ações engendradas entre Ministérios sobre a população considerada carente, vulnerável e em risco [...]” (Ecker, Guareschi, Torres, 2020, p. 14), colocando o assistencialismo em pauta nas ocasiões de escassez quanto à moradia, educação, em especial a dos bebês e crianças pequenas, assim como a do público da Educação Especial, além do amparo as mulheres trabalhadoras e da alimentação das famílias em estado de vulnerabilidade.

Portanto, a Constituição de 1988 corrobora com a geração de um estado de tensão entre o grupo elitizado e conservador brasileiro, que preservavam a ideologia de subalternos aos que se diferenciavam deles seja no poder aquisitivo, no grau acadêmico, nos quesitos étnico-raciais, corporais, biopsicossociais ou do neurodesenvolvimento. Logo, esses grupos sociais desfavorecidos, ao terem seus direitos de cidadãos impressos nesta legislação e acessarem novos bens materiais, culturais, educacionais, além de outros lugares em suas profissões e comunidades, vão se configurando com diferentes ideias, resistindo a opressão, percebendo a “[...] injustiça social que precisa ser denunciada e combatida [...]” (Arroyo, 2015, p.17).

Então, à época da promulgação da C.F. a garantia da “[...] inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” passou a ser perseguida pela população, tanto quanto a seguridade à educação expressa como um direito de todos (Brasil, 1988, art. 5, 205), porém, o que se constatou foi a ausência de tudo o que constava no texto legal, e a entrada em uma nova década, agora a 90, com a inefetividade “[...] de diversos serviços públicos, em especial de educação [...]” (Lord, 2017, p.300).

Logo, o Brasil inicia uma nova fase em que se tem a legislação cidadã para garantir os direitos fundamentais da pessoa numa perspectiva democrática, mas no plano concreto não possui estrutura e nem elementos que forneça as pessoas o lhes é assegurado pela Carta Magna.

Isto posto, diversas associações e diferentes classes trabalhistas se juntaram em prol da luta contra a exclusão socioeconômica e educacional, ao perceberem que o Estado na posição de provedor dos direitos que garantem a dignidade humana, os deixava indisponíveis à sociedade com o intuito em promover

[...] a negação política da ética no trato dos jovens, adolescentes e até crianças pobres e negros: a segregação social e racial e até o extermínio em nome de representá-los como uma ameaça à ordem, aos valores sociais coletivos. Um ataque contra as comunidades pobres e negras devastadas pelo desemprego e pelo abandono dos serviços públicos. Comunidades de trabalhadores desempregados, na pobreza extrema, pensados e condenados como o refúgio de adolescentes e jovens delinquentes (Arroyo, 2015, p. 32).

Porém, mesmo com esta constatação percebe-se que conquistas estão surgindo por meio de outras legislações e políticas públicas, trazendo novos desafios, ideologias e processos dialógicos entre os diferentes grupos que estão unindo forças no combate à injustiça social e toda segregação posta como impedimento para que se conquiste uma vida digna, com igualdade e equidade.

AFINAL, COMO FICOU A EDUCAÇÃO APÓS A PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988?

A Constituição Federal de 1988 foi um marco para a Educação brasileira, pois legalmente democratizou o acesso e permanência de todos na escola regular pública e gratuita. No entanto, mesmo “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1988, art. 205), não houve organização prévia em relação ao território para que instituições, profissionais, vagas e até mesmo os materiais estivessem disponíveis ao público que necessitavam do ensino escolar, o que coaduna com a ideia que

[...] historicamente, a gestão dos corpos pobres – sujeitos carentes, vulneráveis e em risco social –, foram excluídos estrategicamente de seus direitos. Esse raciocínio possibilita inferir que não se terá, pós-Constituição de 1988, uma ampla garantia da educação como direito para todas(os), universal e gratuito, como se almejava com a promulgação da CF, considerando que: para atingir de forma mais ampla a população, na produção de justiça e equidade, haveria ser necessário articular propostas políticas de reparo das iniquidades e responsabilizar, integralmente, todos os envolvidos na produção e manutenção das desigualdades educacionais ao longo da história do Brasil (Ecker, 2021, p. 160).

Com o cenário em que evidenciava descaso e pouca política pública, restou à população organizar movimentos reivindicatórios exigindo a inclusão dos que até o momento viviam marginalizados deste serviço social, requerendo assim a resolução de muitas adversidades, considerando que se tinha problemas com “[...] o aspecto do cuidado da infância em creches, mas também havia a questão da alfabetização das crianças nas escolas e inclusive a alfabetização dos adultos voltada ao mercado de trabalho (Lord, 2017, p. 299).

Assim, o primeiro momento pós C.F. foi proporcionar, por parte do Estado, a ampliação de vagas e a oferta de uma quantidade ampliada de matrículas sem focar na discussão acerca da qualidade do ensino, procurando solucionar a defasagem nas aprendizagens a partir da imposição de ideologias e métodos pedagógicos sem manter um processo dialógico com os envolvidos na ação educativa.

Conforme a heterogeneidade humana adentrava às escolas, estes espaços começaram a apresentar demandas de diferentes ordens, entre elas a necessidade de normas com caráter democrático, o que foi atendido por meio de diferentes publicações legais não somente ratificando os direitos conquistados e expressos na Carta Magna, mas ampliando-os e demonstrando que “[...] o essencial do direito à educação é esta apropriação que os sujeitos fazem, transformando-o [...]”

(Lord, 2017, p. 306).

Ainda no enfrentamento das dificuldades permeadas pelo desequilíbrio econômico, desqualificação dos professores, baixa remuneração destes profissionais, segregação justificada em virtude das deficiências, transtornos e outras condições marcadas pelo neurodesenvolvimento, ou por questões biopsicossociais, a chegada da década de 90, em razão das mudanças de paradigmas que ocorria no Brasil e também no âmbito internacional, abriu espaços para que diversos textos legais demarcassem as instituições escolares como territórios dos estudantes as quais abrangem não somente os saberes produzidos cientificamente, mas junto a eles, considera todos aqueles que se tem na sociedade e cultura dos discentes.

Dentre as legislações que elevam a Educação como direito dos estudantes tornando-os protagonistas do ato de ensinar e aprender, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, o qual assegura atendimento em creches e pré-escolas aos bebês e crianças pequenas, ensino fundamental gratuito e continuidade dos estudos no Ensino Médio, serviço educacional especializado aos estudantes com deficiência, ensino regular noturno visando os discentes trabalhadores, além da oferta de programas suplementares com materiais, transporte e refeições (Brasil, 1990, art. 53)

Seguindo a mesma trajetória das concepções do ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, afirma que todos podem entrar e permanecer nas escolas e se acaso houver quaisquer impedimentos, providencias legais devem ocorrer, uma vez que

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, 1996, art. 5).

Em consonância com a ideia em efetivar a frequência e incentivar a continuidade dos estudos por toda a Educação Básica, aos meninos e meninas matriculados nas escolas, o Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorou entre 2001 a 2010, e o de 2014, anunciaram metas visando corroborar com a não evasão e o incentivo à formação estudantil, destacando diretrizes para erradicar o analfabetismo, tornar universal o atendimento escolar, solucionar questões quanto a desigualdade educacional, promovendo a cidadania e a erradicação de todos os meios discriminatórios (Brasil, 2014).

Destarte, outras bases legais foram surgindo, sempre coadunando com a seguridade pública e gratuita por toda a Educação Básica, além de seguir dialogando com os propósitos supracitados. Assim, é regulamentado o texto que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação em 2007 - (FUNDEB) a qual foi revogada pela legislação nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 trazendo novas proposições em prol da Educação que se deseja atualmente. Nesta conjuntura, denota-se a Lei nº 11.947 de 2009, o qual dispõe acerca do Atendimento da Alimentação Escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica (PNA), demonstrando por parte do poder público estratégias em não somente ofertar o ensino, mas junto a ele manter os estudantes no sistema educacional.

Conforme outros debates vão surgindo em relação à necessidade em se ter mais direitos que favoreçam a entrada e manutenção de todos os discentes nos territórios escolares, as legislações e políticas públicas tendem a acompanhar estas discussões e agir diante do que é verbalizado e

constatado no campo educacional, todavia, nem sempre estas ações geram resultados positivos e embora sejam válidos todos os movimentos em prol desta educação voltada a população em geral, percebendo resultados relevantes ao processo político que ocorre, ainda se constata que

[...] o tema do direito à educação tem composto a agenda de lutas dos movimentos sociais ao longo das últimas três décadas, alterando seu sentido na medida em que conquistas são obtidas em termos de políticas públicas educacionais. Ao mesmo tempo, essas conquistas abrem novas perspectivas e a noção do que cabe como direito em termos de educação, amplia-se e engloba novas demandas que se tornam desafios. Em alguns casos, como na nucleação escolar, a implantação de uma política educacional acaba por provocar novas demandas, incluindo temas anteriormente não discutidos como o transporte escolar e as diferenças culturais entre os sujeitos do processo educacional (Lord, 2017, p.306).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA ... UM NOVO PARADIGMA AO ENSINO REGULAR DO BRASIL PÓS A CARTA MAGNA DE 1988

Por muito tempo a escola recebeu apenas um grupo majoritário o qual era caracterizado pela sua classe social elitizada, mantendo excluída grande parte da população visto que a desigualdade econômica no Brasil sempre existiu prejudicando há tempos, os pertencentes à comunidade mais carente em todos os aspectos, entre eles, o educacional.

Quando a C.F. expõe que a educação é direito de todos, sendo ela pública e gratuita, devendo ser garantido o acesso e permanência dos que adentram a escola regular (Brasil, 1988, art. 205 e 206), traz implícito o compromisso inclusivo em se promover um ensino baseado nesta perspectiva.

Por inclusão, compreende-se que é o “[...] processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Portugal, 2018, art. 1º), o que é possível pela via de uma educação que assuma a ampla aprendizagem que gera o encontro entre as diversidades que constituem os sujeitos da comunidade escolar.

Objetivando amparar, orientar e salvaguardar a cada menino e menina o respeito as suas singularidades em relação aos diferentes modos que manifestam a compreensão do meio e dos conhecimentos apresentados e construídos durante as relações estabelecidas com seus pares no ambiente das instituições escolares, legislações foram promulgadas com estes fins e estes preceitos são evidenciados na LDB ao sustentar a ideia de que a escola deve compreender a diversidade étnica, cultural, econômica e social dos educandos (Brasil, 1996).

Demonstrando que o território em que ocorre o ensino regular não exclui nenhum discente, aos que fazem parte do público da Educação Especial, a lei citada acima, torna certo e assegurado o direito de se prover o

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, art.4).

Ainda, tencionando confirmar o que afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015 a qual declara, entre outras questões que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, art. 27).

Portanto, o que se tem a partir da publicação da C.F. de 88 é a Educação sendo considerada como “[...] um processo social [...], [...] um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos [...]” (São Paulo, 2019, p. 20), um “[...] ato político [...]” que permeia o “[...] processo de humanização [...]” (Gadotti, 2004, p. 32) dos sujeitos.

É nesta perspectiva que ela se torna inclusiva, promovendo nestes espaços o acesso à dignidade, a experiência em se vivenciar o respeito às singularidades de cada um que ali se matricula, dialogando com as diferenças de forma atenta a fim que se perceba, crie e ofereça instrumentos que atendam as múltiplas linguagens as quais os estudantes utilizam para construir conhecimentos, ampliar potencialidades e se tornarem cidadãos emancipados, críticos e protagonistas no meio em que convivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos 80 evidenciam um cenário histórico em que se despedia da ditadura e iniciava um processo democrático com uma população majoritariamente urbana, empobrecida e analfabeta. Visando modificar o cenário que estava posto, uma nova Constituição brasileira, assegurando direitos de natureza humana e cidadã, foi publicada. Seu viés trouxe novos rumos aos diversos aspectos que impactam a vida dos indivíduos, entre eles a Educação, a qual foi elevada ao patamar de uma ação social, política, pública, gratuita e inclusiva, a ser promovida pela Estado abarcando a todos, ofertando um ensino de qualidade e democrático, capaz de sanar as desigualdades encontradas.

Com o paradigma inclusivo sendo base da Educação após a C.F. de 88, amparado pelos meios sociais, econômicos, políticos e legais, constata-se que houve a conquista do direito inegociável de toda a diversidade humana estar na escola, sendo respeitadas em suas necessidades a fim que possam entrar e permanecer nestas instituições com condições favoráveis à aprendizagem significativa, potente e autônoma.

Compreende-se que ao entrelaçar a Educação brasileira à concepção inclusiva, ela foi impactada, no entanto, áreas como a da política e do social também sofreram importantes modificações. Assim, a ação educativa tornou-se democrática, acessível e heterogênea, o campo político obteve representatividade popular conquistando espaços de verbalização das demandas daqueles que sempre estiveram à margem dos direitos capazes de lhes garantir uma vida digna e melhor.

Por fim, socialmente, a diversidade humana iniciou seu processo de conquista dos meios que não lhes eram pertencentes, com o conhecimento acadêmico ficando disponível, e políticas públicas construídas em prol dos que por muito tempo foram segregados, conquistando criticidade e reflexão em relação aos acontecimentos do seu entorno, realizando o processo de emancipação e constituição do sujeito cidadão que atua e modifica seu ambiente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **O direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial – Tempos Insatisfatórios?** Educação em Revista Belo Horizonte|v.31|n.03|p. 15- 47 |julho-setembro 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br) Acesso 09 mar. 2024.

BRASIL. **Lei 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso 11 mar. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso 6 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso 09 mar. 2024.

BRASIL. **Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação em 2007 - (FUNDEB).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11947&ano=2009&ato=359AzaE90dVpW-Tc00>. Acesso 03 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso 10 mar. 2024.

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2020/lei-no-14-113-de-25-de-dezembro-de-2020/view#:~:text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,-de2007%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias>. Acesso 8 mar. 2024.

CODATO, A. N. **Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia.** Revista de Sociologia e Política, n. 25, p. 83–106, nov. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/yMwgJMTKNWTwGqYTZMZcPhM/#>. Acesso 06 mar. 2024.

ECKER, D. D.; GUARESCHI, N. M. de F.; TORRES, S. **Direito social à Educação no Brasil pós-1988: Programa Mais Educação e a PNAS na gestão da pobreza.** Pesqui. prá. psicossociais, São João del-Rei, v. 15, n. 2, p. 1-18, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso 08 mar. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo: Ática. 8ª ed. 2009.

LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online].** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, 320 p. ISBN: 978-85-7541-612-9. Available from: doi: 10.7476/9788575416129. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/epub/lima-9788575416129.epub>. Acesso 04 mar. 2024.

LORD, L. J. D. **Sobre conquistas e desafios: o direito à educação quase três décadas depois da Constituição Federal.** Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 294–308, 2017. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv. v8i3.895. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem-perspectiva/article/view/6978>. Acesso 04 mar. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, D. B. de; SANTOS, J. E. B. dos; ALVES, M. M. S.; RODRIGUES, B. M.; SANTOS, W. L. **Considerações Sobre o Conceito de Educação e a Formação do Sujeito Crítico na Contemporaneidade**. A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas. 4ªed. Atena Editora, 2019, v., p. 108-114.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho**. Diário da República. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Acesso 10 mar. 2024.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade: Educação Infantil. – SME / COPED, 2019**. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>. Acesso 3 mar. 2024.

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

THE IMPORTANCE OF THE PSYCHOPEDAGOGUE IN THE SCHOOL CONTEXT



CRISTIANE ALMEIDA DA SILVA ALVARENGA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unilavras (2000); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Uninove (2015); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Tenente José Maria Pinto Duarte; Professora de Educação Básica na EE Ludovina Credidio Peixoto.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa que tem como tema: A importância do Psicopedagogo no contexto Escolar tem a finalidade de apresentar a relevância da atuação do Psicopedagogo dentro do ambiente educacional e mostrar como as ações preventivas desse profissional junto à escola auxiliam nas dificuldades de aprendizagem. Este é um tema de interesse da Psicopedagogia pois este campo de conhecimento lida com os problemas de aprendizagem e o Psicopedagogo é o profissional que pode realizar um trabalho que ajude todos os envolvidos no processo educacional a desenvolver as capacidades da criança e assim conseguir tratar as possíveis dificuldades que ocorrem durante o processo de ensinar e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogo; Escola; Dificuldades; Aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this research paper, which has as its theme: The importance of the Psychopedagogue in the school context, is to present the relevance of the Psychopedagogue's work within the educational environment and to show how the preventive actions of this professional at school help with learning

difficulties. This is a topic of interest to Psychopedagogy because this field of knowledge deals with learning problems and the Psychopedagogue is the professional who can carry out work that helps everyone involved in the educational process to develop the child's abilities and thus be able to deal with the possible difficulties that occur during the teaching and learning process.

KEYWORDS: Psychopedagogue; School; Difficulties; Learning.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem está presente de forma natural e espontânea na vida da criança. Desde o seu nascimento ela aprende a interpretar os gestos, olhares, palavras, sons e imagens.

Portanto, ao ingressar na vida escolar, a criança traz com ela ideias, hipóteses, expectativas e convicções pessoais que são muito profundas e estão arraigadas no seu modo de aprender.

A escola para cumprir o seu papel social não pode negligenciar esta realidade e todos os profissionais que nela trabalham devem refletir sobre suas ações pedagógicas no que se referem a reconhecer e entender o que pode facilitar ou impedir que a criança aprenda, pois cada uma é um ser humano único dotado de capacidades, habilidades e singularidades que precisam ser observados e considerados.

Enquanto professora das redes municipal e estadual de São Paulo, vivencio diariamente a situação de crianças que por vários fatores estão sendo negligenciadas em suas necessidades educacionais desde a mais tenra idade, mas que por conta de um sistema mais interessado em números do que numa aprendizagem efetiva, acaba promovendo todos os anos, para as séries seguintes, essas crianças que carregam consigo suas angústias, medos, frustrações por não estarem de acordo com as expectativas de aprendizagem da série/ano em que estão, revelando muitas vezes um comportamento não adequado em sala de aula como forma de compensar seu fracasso escolar.

Nas escolas ouvem-se queixas de professores de que grande parte de seus alunos não aprendem porque são preguiçosos, desatentos, lentos para copiar, escrever e resolver as atividades, desculpas essas que só tendem a aumentar o problema e atribui somente ao aluno a responsabilidade pelo seu fracasso.

Bossa (2007) afirma que a aprendizagem tem um papel fundamental na constituição do sujeito humano e é diante das primeiras experiências escolares que a criança revive, repete e expressa sua maneira particular de lidar com a realidade. Sendo assim, a escola é um dos lugares mais privilegiados para diminuir os problemas de aprendizagem, pois ela deveria oferecer condições satisfatórias e um ambiente adequado para que as primeiras experiências escolares tenham significado positivo para a vida do aluno.

Com o presente estudo pretende-se então mostrar a importância do Psicopedagogo no contexto escolar e como deve ser a sua atuação junto aos educadores e educandos.

A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA

A Constituição Federal em seu artigo 206 garante a todos nós, brasileiros, o acesso à educação de qualidade e sua permanência na escola. Por isso, a escola precisa garantir e proporcionar ao educando condições de aprender e progredir na sua aprendizagem.

Quando, por qualquer motivo, seja familiar, social ou escolar esse direito é negado, é necessário que haja uma interferência nesse processo e o motivo da não aprendizagem seja detectado. Sendo assim a escola precisa oferecer um trabalho sistemático e de qualidade que garanta a aprendizagem das crianças.

Atuando como professora da rede pública do Estado de São Paulo, podemos presenciar situações que confirmam, que hoje, o principal problema da educação brasileira não é quantitativo, pois temos percebido um aumento no número de crianças que frequentam a escola, mas diz respeito à qualidade do ensino oferecido.

Os problemas pelos quais a Educação vem passando, como abandono escolar, repetência, crianças que passam pela escola sem conseguirem se alfabetizar, muitas queixas dos professores com relação à falta de concentração, interesse e motivação dos alunos, violência e indisciplina, salas de aula super-lotadas, só reforçam a cronicidade dos problemas de aprendizagem.

Bossa (2002, p. 18) faz o seguinte comentário de que a escola que deveria surgir com o objetivo de promover melhorias nas condições de vida da sociedade, acaba por produzir a marginalização e o insucesso de milhares de jovens.

No Brasil, a escola torna-se cada vez mais palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. (BOSSA, 2002, p. 19).

Preparada para receber a criança ideal e tendo que responder as demandas da sociedade, a escola está fadada ao fracasso, pois está estruturada em torno de um conceito imaginário de criança ideal e assim projeta na criança real a culpa pela impossibilidade de concretizar os fins a que se destina. (Bossa, 2002)

Neste cenário educacional que muitas vezes se apresenta um caos estão as nossas escolas e, nelas, as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Entendemos que a aprendizagem ocorre para cada criança de uma maneira diferente, de acordo com seus conhecimentos prévios, seu interesse e sua motivação.

Citando Vygotsky (1989) apud Weiss (2012, p.30) “Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. A aprendizagem não parte do zero, a criança já traz ao ingressar na escola, a sua própria história de vida e as características do meio cultural e social em que está inserida.

A aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas envolve a família, a escola, a sociedade e pode ocorrer em diferentes espaços, não sendo exclusivamente dentro da sala de aula. É um processo dinâmico onde acontecem as trocas de conhecimento. Segundo Paín (1985, p.11) “O

processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura”.

Weiss (2012, p. 19) afirma que quando há uma resposta insuficiente do aluno para as exigências escolares, aí então é gerado o fracasso escolar.

A autora citada acima (Weiss, 2012, p. 19) analisa a questão do fracasso escolar em três perspectivas diferentes: a da sociedade, a da escola e do aluno.

Na perspectiva da sociedade estariam as condições socioeconômicas e culturais considerando as oportunidades reais que a sociedade possibilita aos representantes das diversas classes sociais. Sendo assim, aos alunos das camadas de mais baixa renda, é negado pela sociedade, na realidade, oportunidades de crescimento cultural, de rápida construção cognitiva e desenvolvimento da linguagem que lhes permita maior imersão num mundo letrado.

Ao falar da perspectiva da escola, Weiss (2012, p. 20) analisa como sendo a maior contribuinte para a não aprendizagem dos alunos, sendo de qualquer sistema, público ou privado, pois reflete sempre a sociedade em que está inserida o que determinará a qualidade do ensino. Nesta cadeia temos baixas oportunidades do aluno como pessoa na sociedade, acrescida da baixa qualidade do ensino com escolas desestruturadas, professores com formação precária, sem apoio material e pedagógico, desqualificados pela sociedade, pelas famílias e pelos alunos. A má qualidade do ensino provoca um desestímulo no aluno para buscar o conhecimento.

A terceira perspectiva apontada por Weiss (2012, p. 25) para a não aprendizagem está ligada ao aluno, especificamente às suas condições internas de aprendizagem.

É interessante observar que Weiss citando sua experiência como psicopedagoga clínica, afirma que apenas 10% dos casos encaminhados para diagnóstico psicopedagógico tinham sua causa básica em problemática do paciente, proveniente de sua história pessoal e familiar que refletiam na aprendizagem. Mas para a escola essa seria a causa da maioria dos problemas de aprendizagem. São olhares diferentes para uma mesma problemática.

Patto (1996) apud Bossa (2002, p. 24) afirma que o fracasso escolar se realiza no cotidiano do ambiente escolar e é resultado de um sistema educacional gerador de obstáculos à aprendizagem.

Segundo Patto (1996) apud Bossa (2002, p. 25) “É nas tramas do fazer e do viver o pedagógico cotidianamente nas escolas, que se pode perceber as reais razões do fracasso escolar.”

As consequências do não aprender para a criança podem ser irreversíveis e determinantes para boa parte de sua vida. A criança que não aprende o que a escola determina passa a suportar a rejeição que está destinada aos fracassados, pois o não aprender em nossa cultura traz para o educando uma imagem desvalorizada de si mesmo. (Bossa, 2002).

O insucesso escolar pode decidir a direção do seu futuro, por isso a escola tem a responsabilidade e o dever de reconhecer a criança com problemas de aprendizagem como seu aluno real e assim constituir-se um meio suficientemente bom e fazer frente às necessidades dessa criança. (Bossa, 2002).

O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Diagnosticar é um meio que permite que o Psicopedagogo investigue, levante hipóteses provisórias que serão ou não confirmadas ao longo de todo o processo. Esta investigação deve permanecer durante todo o processo diagnóstico através de intervenções e da “escuta” psicopedagógica, que de acordo com Bossa (2007, p.24) nos permite decifrar os processos que dão sentido ao observador e norteiam sua intervenção.

Esse olhar e essa escuta ultrapassam os dados reais relatados e buscam achar nas entrelinhas, a emoção, a elaboração do discurso inconsciente que o indivíduo traz.

O Psicopedagogo precisa fazer uma “leitura” nas entrelinhas das narrativas, do currículo oculto, das dinâmicas estabelecidas nas relações de toda a comunidade escolar, das possibilidades de mudanças, da necessidade de ajuda, dos trabalhos realizados, das dificuldades detectadas, dos comportamentos e atitudes. (BOSSA, 2007).

Segundo Weiss (2012, p.31) o aspecto básico do diagnóstico psicopedagógico é o esclarecimento de uma queixa, de uma investigação do que não vai bem como sujeito. “O objetivo básico do diagnóstico psicopedagógico é identificar os desvios e os obstáculos que impedem o sujeito de crescer na aprendizagem no nível esperado pelo meio social.” (WEISS, 2012, p. 35).

Esse esclarecimento pode partir do próprio sujeito, de sua família, mas na maioria das vezes, é a escola que percebe esse não aprender ou do aprender com dificuldades, do não revelar o que aprendeu ou do fugir de possíveis situações de aprendizagem.

Weiss (2012, p. 39) afirma que “o diagnóstico psicopedagógico é composto de vários momentos que temporal e espacialmente tomam dimensões diferentes conforme a necessidade de cada caso.”

Um diagnóstico psicopedagógico engloba o professor, o aluno e o conhecimento contextualizado da escola. É necessário entender que para afirmar que uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, não basta apenas um indicador, definido por Bossa (2002, p. 59) como sintoma.

“O termo sintoma significa, um entrave que faz sinal. Sinaliza que em nossa cultura a escola vai mal, a família sofre, a criança adocece.” (BOSSA 2002, p.12).

De acordo com Bossa (2002, p. 12) a expressão “sintoma escolar refere-se a todo tipo de entrave que leva ao fracasso escolar, seja decorrente de aspectos culturais, sociais, familiares, pedagógicos, orgânicos, intrapsíquicos, etc.”

Todos esses aspectos não existem de forma isolada, e por isso não há nada que aconteça no âmbito desses aspectos que não interfira ou modifique todos os demais.

Weiss (2012, p. 32-33) esclarece que para o Psicopedagogo iniciar o diagnóstico é necessário que tenha claro dois grandes eixos para análise: o eixo horizontal, que seria uma visão do presente, do aqui e agora, do comigo, buscando as causas que coexistem temporalmente com o sintoma. E a visão vertical, que é uma visão histórica, do passado, uma visão de como foi construído o sujeito.

Muitos autores falam sobre o diagnóstico psicopedagógico, mas neste trabalho nos basearemos no modelo desenvolvido por Weiss (2012, p. 39) que consiste em:

1. Entrevista Familiar Exploratória Situacional (EFES): Nessa entrevista busca-se a compreensão da queixa nas dimensões familiar e escolar e as expectativas familiares em relação ao aprendizado escolar, ao trabalho do Psicopedagogo e a aceitação e engajamento dos pais e da criança no processo.

“É necessário nessa entrevista que seja criando um clima de confiança para que haja a livre circulação de sentimentos e informações a fim de que se possam fazer observações.” (WEISS, 2012, p. 54).

2. Entrevista de Anamnese: Essa entrevista tem por objetivo colher dados significativos sobre a história de vida do paciente, pois é ela que possibilita a integração das dimensões do passado, presente e futuro, permitindo perceber a construção ou não de sua própria continuidade e das suas gerações. (WEISS 2012, p. 65).

Segundo Weiss, é necessário registrar todos os dados essenciais da anamnese, como a fala e a postura dos pais e a dinâmica da sessão. E antes de patologizar o problema, conhecer a verdadeira história escolar, discriminar o que é falha de ensino e falta de oportunidade escolar das dificuldades reais do processo de aprendizagem. (2012, p. 73).

3. Sessões Lúdicas Centradas na Aprendizagem (para crianças): Essa sessão é bastante flexível, varia conforme a escolaridade e a idade cronológica do paciente e foi criada para substituir as provas pedagógicas clássicas.

Nela, pretende-se observar o nível pedagógico na leitura, escrita, cálculo, perceber seu vínculo com objetos de aprendizagem escolar, observar seus medos, defesas, dissociações, autonomias e decisões ligados à situação escolar. (WEISS, 2011, p. 43).

De acordo com Weiss (2012 p. 77) esse tipo de abordagem, com um ar mais lúdico deixa a criança mais à vontade para mostrar sua produção.

É necessário criar condições para que se possa verificar o paciente não só em situações controladas, em que se observa como reage às questões, aos limites definidos, às frustrações provocadas, mas também para se ter a oportunidade de observá-lo em situações mais livres, lúdicas para que possam avaliar sua autonomia, sua criatividade e sua reação a situações não definidas. (WEISS, 2011, p. 42).

4. Complementação com Provas e Testes: “O uso de provas e testes não é indispensável num diagnóstico psicopedagógico. Ele representa um recurso a mais a ser explorado.” (WEISS, 2012, p. 105).

É uma complementação que pode ser usada de acordo com a necessidade surgida em função das hipóteses levantadas, quando alguns aspectos não ficam claros e exigem um aprofundamento maior por outros caminhos.

5. Síntese Diagnóstica – Prognóstico: É o momento em que o Psicopedagogo define os pontos básicos em que precisa atuar, e acima de tudo visualizar as reais possibilidades, o que deve ser mobilizador para o processo positivo de construção do Modelo de Aprendizagem do sujeito. (WEISS,

2011, p. 47).

Segundo Weiss (2012, p. 35) Modelo de Aprendizagem é o conjunto dinâmico que estrutura os conhecimentos que o sujeito possui, os estilos usados nessa aprendizagem, o ritmo e as áreas de expressão da conduta, a mobilidade e o funcionamento cognitivos, as modalidades de aprendizagem assimilativa e acomodativa e suas distorções.

6. Entrevista de Devolução e Encaminhamento: É o momento de se apresentar os resultados obtidos através de todo processo diagnóstico. É muito importante que a criança tenha uma devolutiva de acordo com o seu nível de compreensão, para que não fique com sentimento de que algo foi lhe tirado. (WEISS, 2012, p. 137).

Weiss considera importante que os dados do paciente sejam organizados em três áreas: pedagógica, cognitiva e afetivo-social. Na devolutiva também deve constar as recomendações e indicações. As recomendações referem-se aos âmbitos familiar e escolar, como troca de turma ou escola, mudança na forma da família comportar-se em relação a criança, como a professora poderia agir, enfim, uma orientação geral. (WEISS, 2012, p. 139).

As indicações referem-se aos atendimentos que se fazem necessários com outros especialistas. (WEISS, 2012, p. 140).

De posse dessas informações, o Psicopedagogo pode decidir sobre os caminhos que vai usar para intervir, buscando a solução do problema em questão.

O PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA

A Psicopedagogia é uma área de conhecimento e de atuação dirigida para o processo de aprendizagem. Sua amplitude engloba todo o processo de conhecimento relacionado às dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Fagali e Vale (2011, p. 9) a Psicopedagogia surgiu por uma necessidade de maior compreensão dos problemas de aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, que estão implícitas nas situações de aprendizagem.

Segundo as mesmas autoras (FAGALI; VALE, 2011) atualmente o trabalho do Psicopedagogo na escola vai além das questões relacionadas apenas aos “problemas” de aprendizagem e suas pesquisas, mas se dirigem para duas vertentes: a Psicopedagogia curativa ou terapêutica e a Psicopedagogia preventiva.

Ambas podem ser desenvolvidas dentro da escola, sendo que a Psicopedagogia curativa reintegra a criança que apresenta problemas de aprendizagem ao processo de construção do conhecimento e a Psicopedagogia preventiva que tem como objetivo refletir e desenvolver projetos pedagógicos-educacionais, de maneira que enriqueçam os procedimentos em sala de aula, as avaliações e planejamentos na educação. (FAGALI; VALE, 2011, p.9).

Considerando o trabalho na instituição escolar, e olhando para esse grupo com dificuldades

de aprendizagem, as mesmas autoras citadas acima (FAGALI; VALE, 2011, p.10) nos mostram que a psicopedagogia curativa é uma interferência que dá um novo sentido à recuperação. Sendo o seu objetivo o de reintegrar e readaptar o aluno à sala de aula, possibilitando o respeito às suas necessidades e ritmos.

Concentrando sua atenção no trabalho preventivo, o Psicopedagogo pode atuar orientando pedagogos, orientadores e professores. Trabalhando as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinindo os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diversas áreas do conhecimento. (FAGALI; VALE, 2011, p.10).

Scoz nos esclarece sobre essa importante atuação do Psicopedagogo na escola, ao afirmar que:

O psicopedagogo auxilia os educadores a aprofundarem seus conhecimentos sobre as teorias de ensino-aprendizagem e as recentes contribuições de diversas áreas do conhecimento, redefinindo-as e sintetizando-as numa ação educativa. (2009, p. 154).

Segundo Scoz (2009) o Psicopedagogo é o profissional indicado para atuar junto à equipe escolar e assim, ampliar o olhar que temos sobre o aluno, principalmente sobre aqueles que sofrem com as dificuldades de aprendizagem, entendendo as circunstâncias que interferem no não aprender, estruturando ações, estratégias e intervenções que contribuam para que o aluno possa superá-las.

Suas ações vão esclarecer a escola a respeito dos diversos aspectos do processo ensino-aprendizagem, esclarecer quais as dificuldades de aprendizagem que não têm como causas apenas as deficiências do educando, mas que são provenientes de problemas na organização escolar, problemas de métodos de ensino, problemas emocionais e familiares, problemas na relação professor-aluno.

Scoz (2009, p.154) comenta que o trabalho do Psicopedagogo na escola também deve levar o educador a olhar-se como “aprendente” e como “ensinante”, ao deparar-se com suas próprias inseguranças, angústias, fazendo-os redimensionar seus próprios modelos de aprendizagem e o seu vínculo com os alunos.

Como diz a autora o Psicopedagogo institucional escolar tem a oportunidade de ajudar o educador a rever o seu processo de ensino e aprendizagem, ao colocar-se no lugar de quem aprende, ressignificando assim também, o seu processo de ensino.

Para Bossa (2007, p.14) é muito importante que o Psicopedagogo estabeleça uma relação de troca com o professor, afinal ele tem muito a contribuir e é um personagem fundamental no processo de intervenção. A intervenção psicopedagógica junto ao professor, num processo de parceria, possibilita uma aprendizagem muito importante e enriquecedora para o educando.

Weiss (2011) considera relevante que os educadores questionem sua atuação profissional diante de uma reformulação do processo ensino-aprendizagem, para que se contenha o crescimento assustador de “alunos com problemas de aprendizagem”.

Para ela (WEISS, 2011, p.122) “é fundamental que o aluno possa realmente alfabetizar-se, aprender tudo o que é indispensável para se tornar um cidadão crítico e agente de mudança na sociedade.”

De acordo com Weiss (2011, p. 49) o Psicopedagogo trabalhará visando a reformulação das possibilidades de atuação da equipe escolar e também criando ou recriando no educando o prazer de aprender em função de suas reais possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou a importância do Psicopedagogo dentro da escola. Nossa intenção foi, através da pesquisa bibliográfica ressaltar que este profissional pode fazer a diferença em todo o processo educacional estimulando o desenvolvimento pleno do educando, possibilitando alternativas didático-metodológicas que possam contribuir para a redução do fracasso escolar.

Diante do baixo desempenho acadêmico dos alunos, as escolas estão cada vez mais preocupadas com aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois não sabem o que fazer com as crianças que não aprendem de acordo com o processo considerado normal e não possuem uma política de intervenção capaz de contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem.

Muitos acreditam que ao chegar na escola, o Psicopedagogo vai solucionar todos os problemas que existem lá, dentro de seus muros, como as dificuldades de aprendizagem, evasão, indisciplina, desestímulo dos docentes, uma gestão autoritária, dentre muitos outros. Isso gera expectativas e ansiedades para esse profissional e o que realmente ele pode fazer.

O Psicopedagogo pode fazer diferença dentro da escola e ajudar os educandos que precisam de uma maior assistência no processo de aprendizagem pois muitas coisas podem atrapalhar que uma criança aprenda, como problemas familiares, de relacionamentos com professores e colegas de classe, problemas com o conteúdo escolar, e muitos outros que acabam por tornar a escola um ambiente de tortura, e não um lugar prazeroso.

Acreditamos que Psicopedagogo institucional tem um papel relevante na dinâmica escolar. Ele é o especialista que vai realizar o trabalho de avaliação, intervenção e regulação das situações relacionadas às dificuldades de aprendizagem. Sua ação pode caracterizar-se pela atuação nas questões da problemática docente, discente e administrativa, contribuindo assim para a prevenção do fracasso escolar, por ser o profissional que tem bem claro como se processa a evolução da aprendizagem e quais são as barreiras que podem impedir tal aprendizagem.

São muitos os desafios que surgem para o Psicopedagogo que atua dentro da escola e seu trabalho pode contribuir muito, no sentido de auxiliar os educadores a aprofundarem seus conhecimentos sobre as várias teorias de ensino-aprendizagem, redefinindo-as e sintetizando-as numa ação educativa efetiva para todos os seus alunos venham a aprender.

Sendo assim, o Psicopedagogo tem um importante papel no processo educativo, principalmente no que se refere aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e necessitam de um olhar diferenciado para que se sintam integrados no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da Prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

_____. **Dificuldades de Aprendizagem: O que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

_____. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FAGALI, Eloísa Quadros; VALE, Zélia Del Rio. **Psicopedagogia Institucional Aplicada: A Aprendizagem Escolar Dinâmica e Construção na Sala de Aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FELDMANN, Juliane. **A Importância do Psicopedagogo dentro da Instituição Escolar**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em: <http://www.julianefeldmann.com.br/> Acesso 26 fev. 2024.

JANUTH, Roberta. **O Psicopedagogo e sua intervenção nas dificuldades de aprendizagem**. Faculdades Integradas de Jacarepaguá, 2008. Disponível em: <http://submit.10envolve.com.br/> Acesso 22 fev. 2024.

OLIVEIRA, Mari Ângela Calderari. **Intervenção Psicopedagógica na Escola**. 2. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 14^a ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____, Maria Lúcia Lemme; WEISS, Alba. **Vencendo as Dificuldades de Aprendizagem Escolar.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LEITURA



THE IMPORTANCE OF DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION THROUGH READING

DEYSIANE VIEIRA DA SILVA RODRIGUES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (em 2014); Pós metodologia do ensino de matemática (em 2023); Professora de educação infantil e fundamental I, na Emei Fernando Sabino.

RESUMO

Analisar a importância que tem a leitura para o desenvolvimento de uma criança ainda na Educação Infantil é o que este trabalho propõe. Mesmo sem saber ler a criança recebe, através da leitura, estímulos importantes para o seu desenvolvimento. Esse estímulo deveria vir da família, porém os pais envolvidos em seu cotidiano estão deixando de lado esse grande prazer de ler para os seus filhos. Diante de tal fato vemos a escola com uma função especial que é a de iniciar os pequenos leitores ao gosto por leituras de diferentes textos. Assim como a escola, ao professor deve junto com os cursos de reciclagem, buscar toda sua criatividade e planejamento para as atividades de leitura destinadas às crianças, sempre respeitando a faixa etária de seu aluno e o tipo de material pertinente a ele para que assim esse leitor ainda mirim se torne um leitor assíduo e para uma vida inteira, transformando nosso país num lugar muito mais culto e com pessoas mais capacitadas em enfrentar a grande jornada da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Criança; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the importance of reading for a child's development while still in kindergarten. Even without knowing how to read, children receive important stimuli for their development through reading. This stimulus should come from the family, but parents involved in their daily lives are neglecting this great pleasure of reading to their children. Faced with this fact, we see the school with a special role, which is to initiate little readers into a taste for reading different texts. As well as the school, the teacher, along with the refresher courses, must use all their creativity and planning to create reading activities for children, always respecting the age group of their pupil and the type of material that is relevant to them, so that this young reader can become a regular reader for life, transforming our country into a much more cultured place with people who are better able to face the great journey of life.

KEYWORDS: Reading; Child; Development.

INTRODUÇÃO

A inserção da leitura já nos primeiros anos da vida escolar ainda é fato discutido por muitos que julgam a educação infantil um momento destinado somente a brincadeiras. O hábito de ler deveria vir de casa, mas o que se vê são crianças chegarem à escola sem interesse suficiente para mergulhar nesse mundo de imaginação e curiosidades.

Muitos questionamentos se formam em torno da inserção da leitura nos primeiros estágios da vida escolar de uma criança, mas qual é a importância desse ato? Há quem acredite que a leitura feita nesse período escolar pouco contribui para o sucesso e desenvolvimento de uma criança, porém mesmo sem saber ler ela recebe estímulos vindos das páginas dos livros ou mesmo de pequenos textos trazidos da vivência dos alunos, esses estímulos mexem com a sua emoção e ao longo dos anos faz transformações valiosas na vida de quem nela entra.

O estímulo à leitura deveria vir da família, mas o hábito de ler para seus filhos, presentear-los com livros ou até mesmo levá-los a livrarias e bibliotecas é pouco incentivado em nosso país. De fato, o que percebemos são pais atarefados em busca do sustento ou mesmo sem condições efetivas que venham colaborar com o incentivo à leitura. Diante disso, a escola exerce papel fundamental no intuito de propiciar aos seus alunos, de forma interdisciplinar e lúdica, o contato com os livros desde seus primeiros anos escolares. Esse empenho pela leitura deve acontecer com todos os envolvidos no campo educacional da instituição de ensino.

Manusear as obras utilizadas em sala de aula é um bom início para se criar encantamento com as suas ilustrações e futuramente o descobrimento das letras. A vontade de transformar a criança numa leitora assídua não é tarefa fácil para nenhum educador, principalmente quando ela não interage completamente às atividades de leitura, fato que ocorre quando não é incentivada desde pequena por sua família. Nesse propósito o professor deve ser um verdadeiro exemplo de leitor.

Para que o aluno entre no mundo da leitura o professor deve usar toda sua criatividade, sempre atentos quanto ao material e aos textos pertinentes a faixa etária de seu educando na intenção de despertá-lo ao gosto de ler cada vez mais, pois a leitura instiga a percepção, a curiosidade e a imaginação, responsáveis ao bom desenvolvimento de uma criança tornando-a mais autônoma.

A literatura infantil transporta a criança em uma viagem mágica e ampla fazendo com que ela descubra outros mundos, despertando sentimentos, e ampliando reflexões em torno do mundo que a cerca. Consequentemente irá resolver situações com muito mais sabedoria, mas para isso é necessário que o professor faça sua parte muito bem-feita, planejando suas atividades de leitura. O livro, bem escolhido, é um recurso que une o prazer pela leitura e o aprendizado sem que a criança o perceba.

Ao professor cabe explorar, entre outros, o ensinamento de valores, cidadania e respeito às diversidades, parte integrante na formação de uma criança leitora. O comportamento ético que é trabalhado na infância reflete em todos os momentos da vida de um cidadão de bem e nas histórias infantis é possível buscar esses reflexos. A relação de afetividade e respeito entre professor e aluno contribui para a formação de um cidadão leitor, pois essa aproximação gera o conforto que as crianças necessitam para assimilar a leitura com muito mais prazer.

O presente trabalho visa analisar a importância da leitura inserida na Educação Infantil na intenção de formar verdadeiros leitores, desenvolvendo o gosto ao ato quando ainda não leem. Qualquer educador se sente gratificado quando a criança pede pela leitura, ou mesmo demonstra em seus atos reflexos de boas condutas, fruto de boas leituras, reflexos que é notado na fase em que começa a ser alfabetizada, onde certamente demonstrará maior desenvoltura. O prazer pelo livro o acompanhará por uma vida inteira.

O educador deve ainda compreender como as crianças nessa fase escolar reagem aos diferentes textos apresentados e também verificar qual o material literário adequado à prática da leitura condizente com a fase que a criança pertença, e para que a leitura permaneça acesa, estimular a vontade em buscar novos textos.

A metodologia usada nesse processo de pesquisa será a exploratória no sentido de fazer o levantamento e a sondagem das informações pertinentes ao objeto de estudo e a bibliográfica lendo diferentes matérias na internet, livros e reportagens de revistas sistematizando as informações do que for obtido para maior obtenção de resultados com relação à leitura feita para crianças na educação infantil. Tem abordagem qualitativa onde deverá utilizar os dados coletados e análise dos mesmos com a intenção de esclarecer os fundamentos que tornam a leitura essencial feita em sua fase inicial ainda para bebês e em todas as fases da Educação Infantil com o intuito de formar leitores para uma vida inteira.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Não é difícil notar a desenvoltura que uma criança alcança ao ser incentivada à leitura. A leitura promove a imaginação, aguça emoções e sentimentos que, sem estímulo, muitas vezes ficam

reprimidos no seu interior. Porém nem sempre a leitura infantil foi tratada com tanto interesse por pensadores, professores e escritores, onde a criança era vista como um adulto, e conseqüentemente as obras literárias não se destinavam a elas.

É com a vinda da família real ao Brasil, época da colonização, que a literatura infantil começa a surgir devido a traduções e adaptações das obras portuguesas. As obras existentes até esse período tinham cunho puramente didático ou moral sendo escritas por pedagogos.

No Brasil as primeiras adaptações foram feitas por Alberto Figueiredo Pimentel que traduz contos de Charles Perrault, irmãos Grimm e de Andersen, em grandes clássicos como Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Barba Azul, O Gato de Botas, Pequeno Polegar, A gata borralheira, Branca de Neve, João e Maria, O Patinho Feio, O Soldadinho de Chumbo, e muitos outros. Contudo esses contos tinham essências europeias que eram muito afastadas da vivência brasileira e esse fato contribuiu para que sérios problemas começassem a surgir.

Em busca de mudanças destaca-se no cenário da nossa literatura Monteiro Lobato que demonstra preocupação em escrever com uma linguagem dirigida às crianças. Sua primeira obra acontece em 1921, chamada A menina do Narizinho Arrebitado, na qual já há a introdução da oralidade no texto escrito e vem destacar-se por ter características brasileiras da época. De acordo com Soares (1999, p.54):

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com esse autor que se rompe (ou melhor: começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, Monteiro Lobato constrói uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo e inventa o Sítio do Pica Pau Amarelo.

A leitura dos textos de Monteiro Lobato possibilita que outras vivências sejam experimentadas. Ignora o moralismo tradicional, presentes em outras obras destinadas às crianças e estimulam o leitor a ver a realidade através de seus próprios conceitos. Monteiro Lobato ainda escreveu muitas outras obras importantes à nossa literatura entre elas estão Ideias de Jeca Tatu, Negrinha, Minotauro, mas sem dúvidas sua maior grande série, reproduzida por muito tempo pelo sistema de televisão o Sítio do Pica-Pau Amarelo alcança um enorme público infantil.

Além de Monteiro Lobato outros escritores como Ziraldo e Ana Maria Machado também se dedicaram a escrever ao público infantil e suas obras são grandes sucessos em todo país como o Menino Maluquinho e a Grande Aventura de Maria Fumaça entre outros.

Com todas as evoluções que se presencia torna-se difícil imaginar que a pouco tempo atrás o adulto nivelava a literatura infantil ao brinquedo ou a algo que servia apenas para o entretenimento, não se levando em conta a concepção de que a literatura infantil é uma grande e forte aliada na formação da consciência cultural, e excelente recurso para o crescimento emocional, trabalhando o psicológico da criança, pois na literatura se encontram muitos dramas e perigos, fazendo com que a criança reflita em si, favorecendo a busca de soluções para tais situações. Inicialmente exposta na história contada, e ao longo de sua trajetória para resolver situações da própria vida.

Para que esse procedimento ocorra de forma eficaz é necessário que aconteça desde cedo,

mesmo quando as crianças ainda não leem. A leitura deve ocorrer desde os primeiros meses de vida, contribuindo assim para a aquisição da linguagem e posteriormente na construção do sujeito leitor. Em entrevista ao site da Revista Nova Escola Parra, Soares (2003, p.1) diz:

Ao ler histórias para os pequenos, damos a eles a chance de encontrarem nelas ecos de sentimentos que ainda não conseguem explicar, embora experimentem com frequência. E assim começa para cada um de nós um mergulho num universo particular.

Os pais deveriam ser os precursores da leitura na vida de seus filhos, porém o que se vê é que muitos pais não vivenciaram essa experiência em sua época de infância. O hábito de ir à bibliotecas, livrarias ou mesmo ter um livro na cabeceira de sua cama é cada vez mais rara. Hábitos aparentemente tão singulares, mas que transformam toda uma geração. Evidentemente o ato da leitura vivenciada com os pais fortalece os laços afetivos entre eles. Há uma grande dificuldade em formar verdadeiros leitores para uma vida toda, principalmente se a mudança dos hábitos não for verdadeiramente efetiva. A conscientização inicial precisa vir dos pais, que são os que primeiro tem contato direto com a criança. Não é aceitável, por sua vez lançar mão de desculpas para o fracasso de um filho no campo da leitura como a falta de tempo e de recursos financeiros, pois nos dias atuais, muitos recursos vem ao encontro dessa atividade que transforma e abre valorosos caminhos para o futuro.

Os bebês nascem com uma grande sensibilidade à voz humana. Segundo Parra (2013, p1) quando se lê para eles os pais dão a oportunidade de desenvolverem a audição, construindo assim significados importantes e que o faz ter sentido da vida que está ao seu redor, começando assim a compreensão de algo que foi lido e que está representado em seu interior. Dessa forma ao ler para uma criança desde os primeiros meses de vida, além de valorizar um hábito prazeroso, faz o bebê começar a conhecer o mundo mágico de histórias e ainda o som das palavras, início da forma para expressar-se bem no futuro.

A leitura, principalmente, a de obras literárias amplia os sonhos e a fantasia de uma criança já na primeira infância e proporciona desde muito cedo a oportunidade de desenvolver sua criatividade e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento. Abramovich (1997, p.17) aponta que:

...é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

Sob esse aspecto a literatura infantil contribui para que a criança, que está em processo de formação, construa sua personalidade e seu raciocínio crítico diante da visão do mundo que a cerca. E conseqüentemente ser inserida no contexto de ensino aprendizagem, despertando na criança não só um mundo mágico como também o hábito da leitura.

A criança não tem que aprender os símbolos gráficos que impulsionam a leitura para só depois ler, inicialmente ela tenta imitar os mais velhos como mostra o RCNEI (1998, v.3 p.128) e “desde muito pequenas, as crianças utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para ‘ler’ o que está escrito”. A criança quando se coloca em uma situação real de ler um texto para sua informação ou por prazer, certamente irá elaborar estratégias que a conduzirá para a conclusão da tarefa. Ela utiliza o escrito real que faz parte de sua vida, de seus hábitos e costumes como uma

embalagem usada em sua casa, um cartaz, o nome de uma rua, um outdoor, ou mesmo um livro de sua preferência. Esses escritos reais são percebidos e lidos pelas crianças desde os primeiros anos, já quando ela inicia seus primeiros sons. “É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...” (Soares, 1999, p.15).

A leitura inicial não se faz pelo que está escrito e sim pelo sentido que se dá, ou seja, sua própria concepção, e esse procedimento é constatado pelas inúmeras leituras de um mesmo texto, onde a criança mesmo sem saber ler encontra meios de identificações dentro do texto. Jolibert (1994, p. 14), completa que não se ensina uma criança a ler, ela é quem se ensina. Dessa maneira há uma exploração dos textos significativos que vão ao encontro de situações de comunicação que a criança vivencia em todos os momentos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.3 p.121-122) destaca que:

Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações...

A grande importância que a leitura exerce na vida de uma criança está no fato de se fazer um caminho de descobertas, conhecimentos e compreensão do mundo, seja essa leitura feita por ela ou por outra pessoa como seus pais ou educadores. O incentivo à prática de leitura deixa a criança não só confiante para o exercício à prática de ler quando entra no processo da alfabetização, mas torna uma criança capaz de resolver questionamentos e aumenta sua capacidade de ver o mundo.

A naturalidade com que se faz a leitura no dia a dia de uma criança é outro ponto de grande importância. Tanto que, a partir dos três a quatro meses o bebê começa a demonstrar um contato físico com o livro, ao ponto de levá-los à boca. Por esse fato, o cuidado com o material adequado é pertinente, e faz com que esse comportamento seja completo nessa etapa da vida.

Dos dois aos cinco anos a criança ainda tem a necessidade de que leiam para ela, e por ter a atenção curta, gosta que o mesmo livro seja lido várias vezes, pois a cada leitura novas descobertas são feitas e a história assim vai sendo melhor compreendida. Uma outra característica dessa fase é o gosto da leitura dos livros cedidos pela escola, pois gostam da entonação que seus pais dão à história no ato da leitura. Principalmente quando estes modificam sua voz, dando mais vivacidade ao enredo.

Esse gosto aos livros não acontece apenas porque os pais o dizem aos filhos. O real gosto pelos livros acontece quando as crianças convivem com os adultos que gostam de ler, sejam livros de contos, jornais, revistas, ou qualquer material que desperte seu interesse, como rótulos. O RCNEI (1998, v.3 p.152) nos coloca que:

Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, slogans, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas,

quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração etc.); mitos, lendas, 'causos' populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc.

A rotina ao hábito de leitura favorece o aprimoramento do gesto de ler, ativando no pequeno leitor o seu desenvolvimento aos estímulos que o faz resolver situações com autonomia no seu cotidiano. Soares (2002 p. 16) diz que:

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

Em todas as fases da vida é importante incentivar o amor pelos livros, o contato inicial que a criança tem é para manuseá-los, reconhecer suas formas. Nessa fase, acompanhada pelos pais, que além do incentivo beneficiam seu filho a uma melhor aprendizagem, pronúncia das palavras e nas relações sociais que ela terá ao longo de seu caminhar até chegar à vida adulta.

Uma criança ao ser instigada, adequadamente, e sem traumas ao ato de ler expandirá seu vocabulário e assim cria familiaridade com o mundo da escrita. O manuseio de obras literárias torna a conduta desse leitor muito prazerosa, visto que a cada história a imaginação da criança flui, evolui, e a conduz a emoções inigualáveis, capazes de levar o aluno a lugares que ele jamais viu ou que jamais verá, porém é seu encantamento pelas histórias que o conduz, tornando possível a busca de novas leituras ao longo da vida. O RCNEI (1998, p.143) dá orientações quanto a leitura:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

A criança começa a estabelecer, dentro de si, que existe grupos sociais diferentes do seu, como ainda lugares bem diferentes do lugar onde vive. Uma vez que as histórias são fontes de informação valiosas e implicam na maneira de ver tudo e todos que estão à sua volta.

O que não se permite é uma história qualquer tirada de qualquer livro. As escolhas dos livros devem seguir rigorosos critérios de avaliação dos adultos e é de extrema importância para as crianças. A escolha do livro a ser trabalhado com as crianças busca antes de tudo, desenvolver o seu imaginário. Suas escolhas para ser bem-sucedidas não podem e não devem ficar a margem dos significados que a própria criança tem, e para isso o livro deve ser escolhido para atender as suas necessidades e não as necessidades de quem os escolhe. A criança sempre terá o seu próprio modo de ver, analisar e degustar o texto que escolheu, nesse momento ela buscará dentro dela o significado que a história tem e que seja semelhante ao que ela mesma tem dentro de si, ou que dá significado a sua vida.

Os primeiros contatos que a criança tem com os livros são decisivos para que esse encantamento nunca acabe. Essa escolha deve encher seus olhos com ilustrações interessantes capazes de prendê-la às suas páginas, aguçando cada vez mais sua curiosidade e tornar a hora da leitura a mais agradável possível. Como afirma Abramovich (1997, p. 24):

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores.... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa).

Dessa forma a literatura adotada deve conter conteúdos que possam promover o senso crítico do educando para assim, torná-lo questionador, argumentador, que fale e seja ouvido. De acordo com o Portal de Educação Infantil as orientações para o trabalho com os livros são muito pertinentes e estabelece uma faixa etária como: de dez meses a dois anos, as histórias devem ser rápidas e curtas, as ilustrações devem conter uma gravura em cada página, mostrando coisas simples e atrativas no campo da visão. O material usado deve ser de pano, madeira ou plástico, nesse caso para não causar danos ao material e para a proteção da criança. De dois a três anos, os textos devem ter histórias rápidas com pouco texto e enredo bem simples. O tema deve aproximar-se do cotidiano da criança. As ilustrações devem ser grandes e com poucos detalhes. Quanto aos materiais podem ser fantoches, músicas, e livros sonoros. De três aos seis anos os livros devem propor vivências de acordo como cotidiano familiar da criança por meio de textos curtos. Nessa fase predomina-se às imagens. Os materiais são livros com dobraduras simples e se dá muita ênfase ao contador que se caracteriza com roupas pertinentes à história.

O tempo determinado para se contar uma determinada história está relacionado sempre, ao interesse provocado na criança. Daí, onde se busca o conhecimento prévio do que será lido, a fim de usar o estímulo adequadamente, visando não se perder o foco em contar uma história completa e levantar questionamentos que os levem a variadas reflexões. Como afirma Abramovich (1997, p. 20), qualquer história pode ser contada:

...desde que ela seja bem conhecida pelo contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição...o critério e do narrador... e o que pode se suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças ...

O desenvolvimento à leitura conduz a criança em uma rica experiência na vida, despertando seu interesse e sua motivação para que ela aceite desafios de tomar decisões e atitudes por toda uma vida.

Alguns aspectos que os livros trazem são capazes de despertar o interesse de uma criança ao campo da leitura. Gomes (2013 p. 1) nos fala de alguns deles como: a ilustração, a propriedade de imagem, a estética coerente com o tema e as emoções que a obra literária sugere, como também os elementos figurativos como a cor, tamanho da imagem, disposição espacial, com poucos detalhes. Todos esses aspectos atraem o interesse da criança, impulsionando-o na busca de novas obras literárias, sempre com mais autonomia.

A importância de se adequar o livro a faixa etária e aos estágios psicológicos da criança se dá para que ela se sinta motivada no momento de manusear um material literário. Coelho (2000, p. 33) afirma que os estágios psicológicos da criança são um importante fator para a apropriação dos textos e considera cinco categorias que direcionam as fases do desenvolvimento psicológico da criança quanto à leitura: o pré-leitor, dividida em primeira infância dos quinze meses aos três anos, e a segunda infância dos três aos cinco anos; o leitor iniciante dos seis e sete anos; o leitor em processo dos oito aos nove anos; o leitor fluente dos dez aos onze anos e o leitor crítico dos doze anos em diante. É notado que esses estágios variam de aluno para aluno, e que se o processo de leitura não for bem estimulado a criança não entrará nesses moldes. Para Coelho (2000) isso acontece da seguinte forma:

A inclusão do leitor em determinada 'categoria' depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas 'faixas etárias' sejam sempre aproximativas (COELHO, 2000, p. 32).

As ricas experiências que a leitura traz à vida do ser humano, aprimoram o enriquecimento linguístico que a criança precisa ter. A aquisição dos livros de literatura infantil vai se modificando à medida que a criança evolui, tendo uma consequência real, o leitor vai se afastando das obras que não lhe chamam mais atenção conforme a sua faixa etária, a chamada transitoriedade. Os pais que entendem o valor da leitura na vida de um ser, o inicia desde a gestação. O gosto pelos livros e por boas leituras torna o leitor a frente de sua faixa etária, pois a leitura tem o poder de transformar, permitindo que se fale, se escute, se sonhe e que se entre no mundo encantado da fantasia, recursos necessários à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatei que a inserção da leitura já nos primeiros estágios da vida escolar de uma criança é extremamente importante, não só no desenvolvimento positivo ao hábito de ler, mas também ao favorecimento de seu vocabulário e ainda no seu controle emocional, pois é através de inúmeras leituras que ela terá seus primeiros contatos com o medo, a raiva, a aflição, o amor e muitas outras. Esse processo para ser bem-sucedido é necessário que seja iniciado desde os primeiros meses, quando ainda bebê, visto que nessa fase a criança já tem sua grande sensibilidade, a voz humana, e é por meio dela que a leitura vai tomando seu espaço e contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual. Espaço esse que antes não era reconhecido, hoje faz dos livros infantis importantes ferramentas para a iniciação das crianças ao hábito de ler, por escritores, educadores e as instituições de ensino, que reconhecem na leitura caminhos favoráveis em busca de novos leitores. Torna-se importante ainda que a leitura pode e deve ser feita de tudo que está ao seu entorno e que fazem parte de seu dia a dia e não só dos livros literários. As crianças para ter proximidade com a leitura, necessitam gostar do que estão ouvindo.

Sei que o hábito de ler se faz numa missão constante e que não basta ler umas poucas vezes para que tornemos nosso aluno um leitor assíduo, portanto é preciso engajar todos numa só tarefa, a de ler constantemente. Para tanto é preciso a ajuda de todos que estão ao entorno da criança, incluindo sua família, parte imprescindível do processo, afinal quando uma criança vê um leitor em seu lar, certamente seu prazer pela leitura estará sendo despertado.

Esse trabalho permitiu compreender a importância de ler textos variados para uma criança, e que essa diversidade a faz entender melhor o mundo que a cerca, permitindo ao educador explorar aspectos como valores, costumes, cultura, diversidade entre outros, tão importantes na formação da personalidade de seu educando. Descobri ainda que existem materiais adequados a cada fase que a criança pertença, como também o tipo de informação pertinente a idade cronológica da criança, na qual despertando seu interesse, fará com que ela sempre venha buscar novas leituras.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos de leitura, incluem oportunidades

para ler de todas as formas possíveis e transpassar a criatividade de quem conta histórias ou mesmo faz a leitura do mundo, e dessa forma não se deve deixar de lado a frequência nas livrarias, feiras de livros e bibliotecas, que são excelentes sugestões para tornar permanente esse hábito tão prazeroso, e traz benefícios para uma vida inteira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AROEIRA, M.; SOARES, M.; MENDES, R. **Didática de pré-escola: vida e criança: brincar e aprender**. São Paulo: FTD, 1996, p. 167.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3, p.115-160.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica** – Brasília: MEC 2016 2ª versão. Acesso 05 set 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica – Brasília: 2017 3ª versão, documento em construção no Conselho Nacional de Educação**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Acesso 05 set. 2019.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. **Virtudes do Educador**. Série Folheto, Editora Vereda, 1982.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre. ArtMed Editora, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, **Atividades Lúdicas para Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura Infantil: Uma Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola**. 2aEd. São Paulo: FTD, 1995.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. *Presença Pedagógica*. Vol 9, n. 52. jul/ago, 2003, p. 14-21.

_____. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, E. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1993.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 col. São Paulo: Atica, 2002. ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global Editora, 1987.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global Editora, 1987.

COMORBIDADES DO AUTISMO E A INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA

AUTISM COMORBIDITIES AND NEUROPSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION



ELAINE PEREIRA DE MELO

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Anhanguera UNIDERP (2015); Professora de Educação Infantil no CEMEI Jardim Kioto - São Paulo - SP.

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a aprendizagem de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em rede regular de ensino e a intervenção Neuropsicopedagógica. Mais especificamente, busca entender como as adaptações curriculares e a contribuição da Neuropsicopedagogia podem favorecer a aquisição de novos conhecimentos e de novas habilidades do aluno com TEA, por entender que a esta é uma grande aliada a aprendizagem de alunos especiais, por reunir conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, e, com isso, possibilita traçar estratégias de ensino, através de tratamentos terapêuticos e auxílio ao professor no ensino regular. Para isso, o Neuropsicopedagogo busca realizar uma avaliação personalizada de como o cérebro da criança aprende, viabilizando um aprendizado eficiente. Este estudo torna-se relevante por proporcionar mais pesquisas nesta área de estudo. Este trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica de artigos científicos de periódicos na área de estudos, consulta de livros sobre o autismo e sites de Saúde, Google Acadêmico e o banco de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Aprendizagem; Neuropsicopedagogia.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the learning of students with Autism Spectrum Disorders (ASD) in mainstream schools and neuropsychopedagogical intervention. More specifically, it seeks to understand how curricular adaptations and the contribution of Neuropsychopedagogy can favor the acquisition of new knowledge and new skills for students with ASD, as it understands that Neuropsychopedagogy is a great ally for the learning of special students, as it brings together knowledge of neuroscience, psychology and pedagogy, and thus makes it possible to outline teaching strategies, through therapeutic treatments and assistance to teachers in regular education. To this end, the Neuropsychopedagogue seeks to carry out a personalized assessment of how the child's brain learns, enabling efficient learning. This study is relevant because it provides further research in this area of study. This work was carried out through bibliographic research of scientific articles from journals in the area of study, consultation of books on autism and health websites, Google Scholar and the Scientific Electronic Library Online - SciELO database.

KEYWORDS: Autism; Learning; Neuropsychopedagogy.

INTRODUÇÃO

Atualmente, com o crescente número de crianças especiais matriculadas no ensino regular, cresce a preocupação com a aprendizagem desses alunos e como podem ser feitas intervenções e adaptações no currículo para que possam atender a essa diversidade de crianças e alcançar a tão sonhada e real inclusão em sala de aula. Contudo, muitos desafios são encontrados no ensino para que haja um avanço no aprendizado dessas crianças, especialmente, alunos autistas, que é o foco deste estudo.

A aprendizagem de alunos autistas é cercada por muitos desafios para pais, professores e profissionais envolvidos neste processo, por entender que precisam ser traçadas estratégias personalizadas para cada criança, de acordo com a sua realidade e vivência, a fim de valorizar o seu potencial e viabilizar a aquisição de novos conhecimentos, integração social e desenvolvimento de novas habilidades. Para potencializar esse aprendizado de forma especializada, que a Neuropsicopedagogia busca contribuir através de intervenções no processo de aprendizagem de forma terapêutica, com o intuito de melhorar os aspectos cognitivos, linguísticos e social da criança com necessidades especiais (MENEZES, 2019, p. 65).

Baseado nessas colocações, questiona-se: como a Neuropsicopedagogia pode contribuir para o progresso do aluno com autismo (TEA)? É possível realizar adaptações curriculares no ensino regular para incluir e auxiliar o aprendizado de alunos com TEA?

A Neuropsicopedagogia favorece a aprendizagem de alunos com TEA, pois busca entender como o cérebro da criança aprende e processa as informações oferecidas, contribuindo para proporcionar programas de ensino que estimulem a criança a adquirir novos conhecimentos e prevenir que os

sintomas do autismo sejam confundidos com síndromes, outros transtornos e demais anomalias, fornecendo uma atuação eficiente. Com isso, auxiliar professores, pais e mediadores para a realização de adaptações curriculares e monitoramento dessa aprendizagem. É possível realizar adaptações curriculares que favoreçam a aprendizagem de crianças autistas no ensino regular. No entanto, o professor precisa ser assessorado e conhecer a forma como seu aluno aprende.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a aprendizagem do aluno autista, e como a Neuropsicopedagogia pode contribuir nesse processo. Mais especificamente, entender como as intervenções psicopedagógicas e as adaptações curriculares podem favorecer a aquisição de novas habilidades desses alunos.

Este estudo torna-se relevante por proporcionar mais pesquisas que contribuam para o conhecimento sobre a aprendizagem de alunos com TEA e a importância das intervenções neuropsicopedagógicas, a fim de melhorar o entendimento nessa área. A motivação para esta pesquisa foi a de entender o que pode ser feito para auxiliar professores e pais para o ensino de crianças autistas em virtude do crescente número de crianças especiais matriculadas na rede de ensino regular.

Desse modo, a metodologia que embasou este estudo, surgiu a partir de uma busca exploratória, numa revisão da literatura pertinente ao tema, nosso aporte teórico toma por base autores que discorrem sobre o tema escolhido para o trabalho. O material consultado envolveu livros, artigos científicos publicados em periódicos, trabalhos acadêmicos, impressos ou disponíveis em sites confiáveis, dentre outros, que surgiram ao longo do percurso desse trabalho.

Tais pesquisas deram suporte para que fosse possível discorrer sobre o tema estudado, na perspectiva de responder aos questionamentos apresentados no referido trabalho, bem como alcançar aos objetivos propostos.

O QUE É O AUTISMO?

O Autismo, segundo o dicionário online de Língua portuguesa[2], vem a ser um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), caracterizado por alterações no desenvolvimento neurológico, pela dificuldade de socialização, de comunicação verbal ou uso da linguagem. O Autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), encontra-se contido na Classificação Internacional de Doenças (CID 10 – F84), pela Organização Mundial de Saúde (OMS), por tratar-se de um tema de saúde mental, que apresenta alterações cerebrais na pessoa que a possui, podendo afetar também a aprendizagem. Com isso, esse transtorno pode ocorrer tanto isoladamente, como também associado a outros transtornos ou comorbidades.

Nesse sentido, dentro do contexto educacional cabe também ao avaliar o aluno e perceber qualquer dificuldade de aprendizado, inquietação ou timidez exagerada, dentre tantos outros comportamentos deve comunicar aos pais ou responsável pela criança, e em seguida comunicar a supervisão e direção da escola, para que haja uma decisão de transferir o aluno para escola de Educação Especial, para isso leva se em consideração que “[...] o princípio fundamental da educação

é a capacidade do desenvolvimento humano, que limita qualquer tentativa de previsão antecipada sobre as possibilidades de cada um” (MAZZOTTA, 1987 p. 134).

Depois da família, a escola é o primeiro contato social da criança, é na escola que se desenvolve a personalidade de forma a revelar seus comportamentos, a escola tem grande relevância na vida da criança, e conseqüentemente o professor também, pois é através desse profissional que chega conhecimento ao aluno. Não importa qual seja o nível de especialização que esse profissional tenha, pois, este profissional traz consigo uma bagagem de conhecimento que será transmitido as gerações futuras, e isso é de grande responsabilidade do mesmo. Na escola também se aprende valores e respeito, e a transmissão deste conhecimento, implica muita sabedoria do professor (MAZZOTA, 1987, p. 134).

Referindo-se as características do TEA, elas podem ser apresentadas na criança com o transtorno desde muito cedo, já em seus primeiros anos de vida, sendo também mais comum em meninos, que em meninas. O comprometimento do Transtorno do Espectro Autista pode ter classificação de leve a severa, sendo o diagnóstico essencialmente clínico, a partir de relatos e observações dos pais ao médico (NASCIMENTO; CRUZ e BRAUN, 2017, p. 83).

A aprendizagem do aluno com TEA é cercada por muitos desafios, tanto para as crianças e pais, quanto para os professores, pois para que o aluno possa atingir o seu potencial e desenvolver-se em sua maneira mais plena possível, a escola precisa reformular sua estrutura e planejar novas formas de ensinar, a fim de que haja de fato a inclusão da criança com autismo. Segundo Vasconcelos (2019, p.78):

As lutas pela aprendizagem são várias e contínuas, deixando marcas tantas vezes irreparáveis. Uma das principais marcas poderá situar-se na autoestima: a vergonha apodera-se delas ao verificarem que o que é tão simples para os colegas não é para elas. E mesmo aquelas tarefas que parecem triviais do dia-a-dia, transformam-se em pesadelos constantes, inibidoras das qualidades que, porventura, elas possam possuir.

Diante dos desafios encontrados na escolarização de crianças especiais, a escola deve, constantemente, traçar estratégias pedagógicas e de inclusão, a fim de trabalhar a diversidade em sala de aula, valorizar os avanços de cada criança e de potencializar a autoestima, além de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, muitas vezes, esses desafios só são possíveis de serem vencidos através do apoio de uma equipe multidisciplinar, transdisciplinar, auxílio médico, terapêutico e com mediação em sala de aula.

Algumas crianças que precisam de auxílio diferenciado, como no caso daquelas ditas autistas ou psicóticas, passam a ser acompanhadas por um mediador no contexto escolar. Esse acompanhamento geralmente também é orientado por profissionais que assistem a esse aluno fora da escola, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, médicos, entre outros (VARGAS e RODRIGUES, 2018, p. 11).

Conhecer as características individuais de cada criança autista torna-se o primeiro passo para traçar estratégias de aprendizagem e avaliação deste aluno, pois é a partir das necessidades pessoais, da sua realidade e vivência, que é possível proporcionar novas oportunidades de experiência e novos conhecimentos. Um exemplo disso foi um trabalho realizado por uma professora de Fundamental I, atuando com um aluno com TEA, na qual buscou conhecer as habilidades e dificuldades desse aluno, para então viabilizar o conhecimento de novas capacidades:

A partir dessa visão de uma educação baseada em procedimentos especiais, Julia (Professora) descreveu como organizava a preparação de cada um dos assuntos trabalhados para Paulo (aluno autista). Ela contou que desenvolveu atividades seguindo uma mesma estrutura tanto para as atividades e avaliações em sala, quanto para os trabalhos e tarefas para a casa. Ela utilizou a mesma instrução alterando as alternativas, figuras ou palavras. Tais estratégias ofereceram uma base para o aluno, uma vez que ele sabia exatamente o que a professora esperava dele com aquela atividade. O modo de apresentar a instrução da atividade mostrou-se fundamental, pois certos modos tornavam a atividade mais difícil para o aluno analisar o que era esperado dele. A nova forma de organizar o conjunto de atividades favoreceu uma ansiedade menor do aluno, de modo que ele conseguisse se expressar e responder melhor àquilo que era solicitado (APORTA e LACERDA, 2018, p. 16).

A aprendizagem de alunos especiais requer flexibilidade e adaptações curriculares constante, com o intuito de proporcionar acessibilidade a aquisição de novos conhecimentos, integração social e desenvolvimento de novas habilidades. Contudo, a eficácia dessa aprendizagem requer intervenções de uma equipe que dê continuidade a esse trabalho realizado em sala de aula, por profissionais que assessorem esse processo, como é o caso do Neuropsicopedagogo.

A Neuropsicopedagogia busca contribuir para potencializar as habilidades cognitivas, emocionais e sociais, possibilitando o melhor desenvolvimento das intervenções dos aspectos cognitivos, linguístico e social da criança com necessidades especiais (MENEZES et al, 2019, p.23). Além disso, o Neuropsicopedagogo realiza planejamentos que assessoram o processo de aprendizagem da criança autista, estimulando as funções a partir das habilidades já adquiridas, realizando intervenções, orientação e terapias cognitivas para melhorar o processo de aquisição da aprendizagem.

A Neuropsicopedagogia surge como sendo uma ciência transdisciplinar que reúne conhecimentos das áreas da neurociência cognitiva, a pedagogia e a psicologia. A neurociência ligada à educação em termos gerais, é o estudo de como o cérebro aprende. É o entendimento de como as redes neurais são submetidas no momento da aprendizagem, bem como de que maneira os estímulos chegam ao cérebro, de forma como as memórias se consolidam e de como temos acesso a essas informações armazenadas.

Os alicerces dessa prática neuropsicopedagógica são as teorias e as estratégias de ensino-aprendizagem. As metodologias utilizadas nessa prática terão que levar em consideração vários pontos como o estímulo perceptivo desde os primeiros anos de vida até os sete anos de idade, como forma de prevenção de sintomas que possam ser confundidos com síndromes, transtornos e demais anomalias, auxiliando assim a formatação e programação correta das redes neurais da criança. Visa também o estímulo perceptivo e intelecto emocional de crianças e adolescentes com dificuldades cognitivas visando a redução de sintomas com base na plasticidade cerebral (VASCONCELOS, 2019, p.17).

Baseado nisso, para um desenvolvimento pleno da aprendizagem, o autista necessita de uma intervenção estruturada, com organização do espaço, material, atividades e rotinas de trabalhos bem elaborados, amparados de apoio visual realizado por um profissional Neuropsicopedagogo (MENEZES et al, 2019). Esse profissional alia os conhecimentos da neurociência, da pedagogia e psicologia proporcionando estratégias terapêuticas que estimulem as funções cerebrais e promova

a alfabetização, o desenvolvimento da linguagem, a interação social e estimule as funções de coordenação motora, importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. Porém, as estratégias terapêuticas são traçadas pelo Neuropsicopedagogo somente após uma avaliação clínica das potencialidades da criança.

Segundo Menezes et al, (2019, p.15) a neuropsicopedagogia clínica faz uso de instrumentos especificamente padronizados para a avaliação das funções do cérebro, habilidades no processamento das atenções, informações, memória, percepção, abstração, linguagem, raciocínio, aprendizagem, habilidades acadêmicas, processamento de informações, viso construção, afeto, funções motoras e executivas atuando no diagnóstico, no tratamento, na pesquisa da cognição, das emoções, da personalidade e do comportamento para melhor entender o funcionamento do cérebro.

As avaliações são importantes para o conhecimento de como o cérebro da criança processa as informações e lida com elas. Com isso, traçar estratégias que desenvolvam novas funções no cérebro, pela sua plasticidade, através de tratamentos terapêuticos. Contudo, para o profissional ter certeza de que realmente a criança está progredindo em seu desenvolvimento e se pode continuar com a estratégia traçada, gerando novos desafios ou reformulá-la para novas adaptações, avaliações precisam ser refeitas periodicamente.

Um das ferramentas terapêuticas utilizadas pelos Psicopedagogos e Neuropsicopedagogos, elaborado especialmente, para alunos autistas é o programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), que é um programa transdisciplinar de tratamento e educação para crianças autistas, criado em 1964, na Universidade do Norte da Califórnia. Ela tem como base o contexto da criança para que ela possa construir uma visão do mundo e de si mais coerente possibilitando o seu desenvolvimento e ajudando a diminuir a ansiedade (SANTOS, 2005, p.88).

Além disso, esse programa de ensino utiliza como recursos para a aprendizagem padrões visuais em suas atividades e jogos. Outro meio terapêutico que auxilia na aprendizagem do autista é o método ABA (Applied Behavior Analysis). A terapia ABA, criada em 1968 por uma abordagem da psicologia, tem tido grandes resultados, pois “recorre-se” à observação e à avaliação do comportamento do indivíduo, no sentido de potencializar a sua aprendizagem e promover o seu desenvolvimento e autonomia (NETO et al, 2013, p. 129)

Cada vez mais tem se intensificado os estudos aliados a neurociência, a psicologia e a educação, com o intuito de alcançar maneiras eficazes de impulsionar o aprendizado. Com isso, o trabalho neuropsicopedagógico propõe a criação de estratégias e utilização de recursos visuais, tecnológicos, musicoterápicos, ou outros que se adequem ao perfil da criança, a fim de potencializar as habilidades, proporcionar novas aprendizagens e maximizar as chances de aprendizagem da criança especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, com a elaboração deste artigo, o quanto é importante a intervenção

neuropsicopedagógica para auxiliar as escolas, no trabalho com crianças autistas, pelo fato de esses profissionais terem metodologias diferenciadas de trabalho e também se utilizar de diferentes recursos psicopedagógicos.

Acreditamos que é necessário que todas as escolas possam contar com pelo menos um profissional dessa área, para atender a demanda cada vez maior de alunos que chegam com distúrbios neurológicos e comportamentais, e, muitas vezes, o professor, nem mesmo os gestores sabem como lidar com a situação.

REFERÊNCIAS

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I**. Rev. bras. educ. espec. vol.24, n.1 Bauru Jan./Mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382018000100045&lang=pt . Acesso 14 fev. 2024.

DÍCIO-DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/autismo/> Acesso 14 fev. 2024.

MENEZES, Maria Carolina Cavalcanti de Almeida; et al. **Intervenções neuropsicopedagógicas em casos de autismo**. VI Congresso Nacional de Educação, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD4_SA10_ID783_22092019121035.pdf . Acesso 14 fev. 2024.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do; CRUZ, Mara Monteiro da; BRAUN, Patrícia. **Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica** disponível na Scielo-Brasil (2005-2015). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 25, n. 125. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450111.pdf> . Acesso 14 fev. 2024.

NETO, Otílio Paulo da S.; et al, G-TEA: **Uma ferramenta no auxílio da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista, baseada na metodologia ABA**. SBC – Proceedings of SBGames 2013. Disponível em: http://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/cultura/Culture-18_full_G-TEA.pdf . Acesso 14 fev. 2024.

PORTALPEBMED. CID 10 – **Classificação Internacional de Doenças**. Disponível em: <https://pebmed.com.br/cid10/transtornos-globais-do-desenvolvimento/> . Acesso 14 fev. 2024.

SANTOS, Françoise Debelle dos. **Autismo e psicologia clínica de abordagem dinâmica numa sala TEACCH: reflexões e partilha duma prática**. Revista Portuguesa de Psicossomática. Vol. 7, n. 1-2. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/287/28770216.pdf> . Acesso 14 fev. 2024.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. **Mediação escolar: sobre habitar o entre**. Revista Brasileira de Educação. vol.23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100270&lang=pt#B22 . Acesso 14 fev. 2024.

VASCONCELOS, Erivalda Cavalcante Mendes de. 2019. **Inclusão de crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) na escola regular**. Disponível em: <https://www.fjn.edu.br/repositorioinstitucional/wp-content/uploads/2020/01/Artigo-Erivalda-Cavalcante-Mendes-de-Vasconcelos.pdf> . Acesso 14 fev. 2024.

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR

INCLUSION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME IN MAINSTREAM EDUCATION



ELILMA MARQUES SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho (2013); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Há uma preocupação generalizada, tanto de pais como de profissionais, sobre quais são as perspectivas futuras para a pessoa com Síndrome de Down desde a expectativa de vida o grau de independência que possa atingir. A expectativa de vida aumentou consideravelmente hoje em dia, devido aos progressos na área médica. Anos atrás, a maioria das mortes era causada por problemas cardíacos e por infecções respiratórias. Hoje, as cirurgias e os tratamentos medicamentosos e profiláticos fazem parte da rotina da maioria dos hospitais especializados, garantindo um atendimento mais adequado. Com melhores condições de saúde, a pessoa com Síndrome de Down pode ter um melhor desenvolvimento, resultando em uma maior independência. Assim poderemos fazer um plano de ensino em que todos possam contribuir para a inclusão não apenas do portador de Down, e sim de outras necessidades especiais..

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Síndrome de Down; Aprendizagem.

ABSTRACT

There is widespread concern among both parents and professionals about the future prospects for

people with Down's Syndrome, from life expectancy to the degree of independence they can achieve. Life expectancy has increased considerably today, due to advances in the medical field. Years ago, most deaths were caused by heart problems and respiratory infections. Today, surgeries and drug and prophylactic treatments are part of the routine in most specialized hospitals, guaranteeing more adequate care. With better health conditions, people with Down's Syndrome can develop better, resulting in greater independence. In this way, we can develop a teaching plan in which everyone can contribute to the inclusion not only of people with Down's Syndrome, but also of people with other special needs.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Down Syndrome; Learning.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto do interesse pessoal de aprofundar os conhecimentos a respeito do distúrbio mental conhecido inicialmente como "mongolismo", mas atualmente denominado Síndrome de Down, um distúrbio genético que leva a deficiência mental.

Esta condição, chamada anteriormente de "mongolismo", devido a uma semelhança superficial com a raça oriental, foi uma das primeiras a ser associada às anormalidades genéticas.

Os deficientes mentais eram vistos como um único e homogêneo grupo. Assim foi até 1866, quando o Doutor John Langdon Down, através de observações, questionou o porquê de algumas crianças serem tão parecidas entre si e tem traços que lembravam a população da raça mongoloide.

Este cientista denominou-as como idiotas mongoloides, termo considerado pejorativo para as pessoas com esta síndrome e para a população da Mongólia.

Por muitos anos a criança portadora da Síndrome de Down era considerada como a retardada, a incapaz de possuir as condições necessárias para a aprendizagem.

No século XX, após inúmeros estudos sobre os cromossomos humanos o cientista francês Jerome Lejeune descobriu a verdadeira causa da Síndrome de Down. Percebendo que as pessoas portadoras desta síndrome, ao invés de terem 46 cromossomos por células agrupados em 23 pares tinham 47, isto é, um a mais. Alguns anos depois, ele identificou que este cromossomo extra se encontrava no par 21, por esta razão a Síndrome de Down é também denominada de Trissomia do par 21.

O objetivo deste estudo foi pesquisar a importância da educação especial para a formação e desenvolvimento de crianças portadoras de Síndrome de Down e a influência da estimulação precoce em relação à aquisição de linguagem.

Este trabalho investiga a possibilidade da construção do sistema de base alfabética em crianças portadoras de Síndrome de Down. Utiliza-se de uma perspectiva teórica baseada nos estudos sobre a psicogênese da leitura e da escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, como

suporte para as nossas questões e reflexões.

E como a aprendizagem é processo complexo, acerca do qual existem infinitas definições e conceitos, procurou-se manter uma linha de trabalho, seguindo uma sequência, passando pelas etapas da educação infantil, descrevendo também a relação entre o cérebro e a linguagem. Para finalizar o trabalho é necessário enfatizar o papel da família para as aquisições e ressaltar, que em toda bibliografia pesquisada, a importância da família nos processos de construção da linguagem é citada.

Pretende-se com esta pesquisa contribuir para que essa inclusão ocorra de forma mais natural, possibilitando aos deficientes mentais as mesmas oportunidades de desenvolvimento físico, intelectual e psíquico que uma criança normal. E com isso, aprofundar os conhecimentos dos professores quanto ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças portadoras de Síndrome de Down.

A SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down é decorrente de uma alteração genética ocorrida durante ou imediatamente após a concepção. A alteração genética se caracteriza pela presença a mais do autossomo 21, ou seja, ao invés do indivíduo apresentar dois cromossomos 21, possui três. A esta alteração denominamos trissomia simples. "O cariótipo ou retrato preparado do padrão de cromossomos indica a presença de um cromossomo extra no par 21. Tal condição leva à deficiência mental moderada ou leve, acrescida de vários problemas de audição, formação do esqueleto e de coração" (KIRK & GALLAGUER, 2002, p. 129).

No entanto podemos encontrar outras alterações genéticas, que causam Síndrome de Down. Estas são decorrentes de translocação, pela qual o autossomo 21, a mais, está fundido a outro autossomo. O erro genético também pode ocorrer pela proporção variável de células trissômicas presente ao lado de células citogeneticamente normais. Estes dois tipos de alterações genéticas são menos frequentes, que a trissomia simples. Estas alterações genéticas decorrem de "defeito" em um dos gametas, que formarão o indivíduo. Os gametas deveriam conter um cromossomo apenas e assim a união do gameta materno com o gameta paterno geraria um gameta filho com dois cromossomos, como toda a espécie humana. Porém, durante a formação do gameta pode haver alterações e através da não disjunção cromossômica, que é realizada durante o processo de reprodução, podem ser formados gametas com cromossomos duplos, que ao se unirem a outro cromossomo pela fecundação, resultam em uma alteração cromossômica. Estas alterações genéticas alteraram todo o desenvolvimento e maturação do organismo e inclusive alteraram a cognição do indivíduo portador da síndrome. Além de conferirem-lhe outras características relacionadas a síndromes (SILVA, 2002, SP).

A Síndrome de Down se caracteriza, em sua etiologia, por ser uma alteração na divisão cromossômica usual, resultando na triplicação – ao invés da duplicação - do material genético referente ao cromossomo 21. A causa dessa alteração ainda não é conhecida, mas sabe-se que ela pode ocorrer de três modos diferentes, tratados a seguir.

TIPOS DE TRISSOMIA

Através do exame de cariógrama é possível analisarmos o cariótipo de uma pessoa com Síndrome de Down, podendo diagnosticar o tipo de trissomia presente neste indivíduo. Existem três tipos de cariótipos nestas pessoas, a sintomatologia é a mesma, embora suas causas sejam diferentes. São elas:

- Trissomia Simples - os dois cromossomos formando par 21 e o terceiro, extra, causando a síndrome. O detalhe é que os três ficam bem identificados e separados entre si e deriva-se de um erro na divisão celular do esperma ou do óvulo. Essa trissomia é responsável por 96% dos registros da síndrome.
- Trissomia por translocação - esta trissomia é revelada pela técnica de bandeamento do cariótipo (visualiza de forma detalhada cada par de cromossomos), revelando que o cromossomo adicional está montado sobre o cromossomo de outro par. Clinicamente, esta criança não diferencia-se da anterior, exceto pelo fato desta trissomia pode ocorrer de forma hereditária. Na realidade, há um excesso de material cromossômico 21. Esse tipo de trissomia corresponde a 2 ou 4% da população com Síndrome de Down,
- Mosaicismo - são indivíduos que possuem células normais e células trissômicas. O mosaicismo consiste na derivação de um casal que seria trissomia simples ou por translocação, ele ocorre em cerca de 2% das pessoas com Síndrome de Down.

ASPECTOS CITOGÊNICOS

A trissomia do 21 livre é muito frequente e decorre de erros, que propiciam a formação de gametas com dois cromossomos 21 e normalmente é comum em mulheres de idade avançada (SILVA, 2002, SP).

A não disjunção na meiose materna é responsável por 67 a 73 por cento de todos os casos de trissomia do 21 livre (ANTONORAKIS; SHERMAN, apud SCHWARTZAN, 1999, p. 38).

Na alteração por disjunção, o erro genético ocorre devido a não divisão cromossômica, quando os dois componentes do par cromossômico devem se separar originando células filhas. Neste caso, a divisão incorreta gera uma célula com excesso de cromossomos e outra com falta (SILVA, 2002, SP).

A célula que fica com dois cromossomos homólogos, que não sofrerão disjunção, se fecundada formará em um zigoto trissômico, por possuir três cromossomos equivalentes ao invés de apenas um par. E como já foi citado é muito comum em mulheres de idade avançada, devido ao envelhecimento do óvulo (SILVA, 2002, SP).

Para explicar esta relação, entre o envelhecimento do óvulo e o fenômeno de disjunção, muitas teorias foram propostas.

Segundo alguns autores sugerem que a aneuploidie, já está presente nos ovócitos por ocasião

do nascimento das mulheres e se deve a não disjunção micótica, durante a embriogênese ovariana. (ZHENG; BYERS apud SCHWARTZAN, 1999, p.40).

As translocações, que compreende o processo de mutação genética, se dão pela ligação de um fragmento de um cromossoma a seu cromossoma homólogo. Estas ocorrem em menor frequência, sendo mais comuns entre cromossomos acrocêntricos, por fusão cítica, as chamadas translocações robertsonianas. Segundo SCHWARTZAN, (1999), estas são responsáveis por 1,5 a 3 por cento dos casos de Síndrome de Down.

CAUSAS

Não foi exatamente esclarecida a causa da síndrome, no entanto, alguns fatores são considerados de riscos devido à grande incidência em que gestações na presença destes vêm apresentando alterações genéticas. Os fatores de riscos podem ser classificados como endógenos e exógenos.

Um dos principais fatores de risco endógenos é a idade da mãe, que em idade avançada apresentam índices bem mais altos de riscos, devido ao fato de seus óvulos envelhecerem se tornando mais propensos a alterações.

Esta Síndrome trata-se de um acidente genético que pode acontecer com qualquer casal, em qualquer idade, mas estudos levantam a hipótese de que algum fator tem contribuído para o aparecimento desta síndrome, tais como: a idade materna ou paterna, a disposição para a hereditariedade, disfunções tireoidianas, uso indiscriminado de contraceptivos orais, álcool e fumo, a exposição aos Raios-X, substâncias químicas e agentes infecciosos. Algumas destas evidências são enfatizadas, por estudiosos norte-americanos, outras questionadas (SILVA, 2002, SP).

"De acordo com dados recentes, mais de 50 por cento das crianças com Síndrome de Down nasceram de mães com mais de 35 anos. Ainda não se sabe bem a razão exata da relação entre a idade e essa condição" (KIRK & GALLAGUER, 2002, p. 129).

Apesar de as chances de gerar um bebê com Down serem maiores à medida em que a mulher envelhece, principalmente a partir dos 35 anos, cerca de 80% dos que nascem com a trissomia 21 são filhos de mulheres mais jovens. Esta anomalia genética atinge igualmente os brancos, negros e asiáticos (BBC BRASIL, 2005).

DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA NERVOSO

O sistema nervoso da criança com Síndrome de Down apresenta anormalidades estruturais e funcionais, que resultam em disfunções neurológicas variando quanto à manifestação e intensidade (SCHWARTZAN, 1999, p. 54).

O processo de desenvolvimento e maturação do sistema nervoso é um processo complexo, no entanto, a criança com Síndrome de Down ainda encontra-se no estágio fetal, pois apresenta

alterações no desenvolvimento do sistema nervoso central.

Segundo SCHMIDT, citado por SCHWARTZAN (1999), em seus estudos com fetos normais e fetos com síndromes de Down, não observou alterações significativas no desenvolvimento e crescimento do sistema nervoso.

Outros estudiosos como WISNIEWSKI (1990), concluem que até os cinco anos o cérebro das crianças com Síndrome de Down, encontra-se anatomicamente similar ao de crianças normais, apresentando apenas alterações de peso, que nestas crianças encontra-se inferior a faixa de normalidade, que ocorre devido uma desaceleração do crescimento encefálico iniciado por volta dos três meses de idade.

Esta desaceleração encontra-se de forma mais acentuadas em meninas, onde observamos também, frequentes alterações cardíacas e gastrintestinais.

WISNIEWSKI, citado por SCHWARTZAN, (1999, p.47), relata que há algumas evidências de que durante o último trimestre de gestação existe uma lentificação no processo da neurogênese.

Apesar da afirmação descrita por WISNIEWSKI, as alterações de crescimentos e estruturação das redes neurais após nascimento são mais evidentes e estas se acentuam com o passar do tempo.

Segundo SCHWARTZAN (1999, p.51) As medidas de inteligência geral e as habilidades linguísticas normalmente encontram-se alterados e estão não possuem padrão definido, além de não se relacionarem com o volume encefálico podendo apresentar em diversos níveis intelectuais.

Também observamos no sistema nervoso do paciente Down, alterações de hipocampo e a partir do quinto mês de vida quando se inicia o processo de desaceleração do crescimento e desenvolvimento do sistema nervoso ocorre uma diminuição da população neuronal (SILVA, 2002, s.p.).

O desenvolvimento braquicefálico também é marcante no paciente com Síndrome de Down e ainda podemos observar uma hipoplasia do lobo temporal. No paciente recém-nascido, muitas alterações não são evidenciadas, porém com o passar dos anos se evidenciam tornando visíveis às reduções de volume dos hemisférios cerebrais e hemisférios cerebelares, da ponte, corpos mamilares e formações hipocampais (SILVA, 2002, s.p.).

Desta forma concluímos que as inúmeras alterações estruturais e funcionais do sistema nervoso da criança com Síndrome de Down, determinam algumas de suas características mais marcantes como distúrbios de aprendizagem e desenvolvimento.

CARACTERÍSTICAS

A Síndrome de Down frequentemente acarreta complicações clínicas que acabam por interferir no desenvolvimento global da criança portadora, sendo que as mais comumente encontradas são alterações cardíacas, hipotonia, complicações respiratórias e alterações sensoriais, principalmente relacionadas à visão e à audição (BISSOTO, 2005, s.p.).

Segundo SCHWARTZAN (1999), a Síndrome de Down é marcada por muitas alterações associadas, que são observados em muitos casos. As principais alterações orgânicas, que acompanham a síndrome são: cardiopatias, prega palmar única, baixa estatura, atresia duodenal, comprimento reduzido do fêmur e úmero, bexiga pequena e hiperecongenica, ventriculomegalia cerebral, hidronefrose e dismorfismo da face e ombros.

Outras alterações como braquicefalia, fissuras palpebrais, hipoplasia da região mediana da face, diâmetro fronto occipital reduzido, pescoço curto, língua protusa e hipotônica e distância aumentada entre o primeiro, o segundo dedo dos pés, crânio achatado, mais largo e comprido; narinas normalmente arrebitadas por falta de desenvolvimentos dos ossos nasais; quinto dedo da mão muito curto, curvado para dentro e formado com apenas uma articulação; mãos curtas; ouvido simplificado; lóbulo auricular aderente e coração anormal (SILVA, 2002, SP).

Quanto às alterações fisiológicas podemos observar nos primeiros dias de vida uma grande sonolência, dificuldade de despertar, dificuldades de realizar sucção e deglutição, porém estas alterações vão se atenuando ao longo do tempo, à medida que a criança fica mais velha e se torna mais alerta (SILVA, 2002, s.p.).

A criança Down normalmente apresenta grande hipotonia e segundo HOYER e LIMBROCK, citado por SCHWARTZAN (1999), o treino muscular precoce da musculatura poderá diminuir a hipotonia.

A hipotonia costuma ir se atenuando à medida que a criança fica mais velha e pode haver algum aumento na ativação muscular através da estimulação tátil. (LOTT apud SCHWARTZAN, 1999, p. 28)

Alterações fisiológicas também se manifestam através do retardo no desaparecimento de alguns reflexos como o de preensão, de marcha e de Moro. Este atraso no desaparecimento destes reflexos é patológico e resulta no atraso das aquisições motoras e cognitivas deste período, já que muitas atividades dependem da desta inibição reflexa para se desenvolverem como o reflexo de moro, que é substituído pela marcha voluntária (SILVA, 2002, s.p.).

O portador desta síndrome é um indivíduo calmo, afetivo, bem-humorado e com prejuízos intelectuais, porém podem apresentar grandes variações no que se refere ao comportamento destes pacientes. A personalidade varia de indivíduo para indivíduo e estes podem apresentar distúrbios do comportamento, desordens de conduta e ainda seu comportamento podem variar quanto ao potencial genético e características culturais, que serão determinantes no comportamento (SILVA, 2002, s.p.).

DIAGNÓSTICO

Existem alguns exames feitos durante o pré-natal que são capazes de diagnosticar a presença desta síndrome no feto. Geralmente, eles são feitos em pacientes com predisposição aos fatores relatados acima. Os exames mais conhecidos são:

a) Amniocentese - é a análise de células recolhidas do líquido amniótico para um estudo

cromossômico do bebê que está sendo gerado. Ela é feita após a 12^a ou 16^a semana de gestação, contadas a partir do primeiro dia da última menstruação e oferece risco referente a possibilidade de um parto prematuro nas primeiras 24 horas após a coleta do material, principalmente em grávidas com placenta prévia.

b) Biópsia do viló-corial - este exame permite avaliar o tecido que constitui a placenta. Suas indicações são as mesmas da amniocentese e apresenta os mesmos riscos para o bebê. Ele pode ser feito por via vaginal (8^a e 11^a semana) ou por via abdominal (11^a e 13^a semana).

c) Cordocentese - com a ajuda do ultrassom e através da punção do cordão umbilical obtém-se uma amostra do sangue do feto que possibilita um estudo genético imediato. Este exame é realizado a partir da vigésima semana e fornece o cariótipo do feto e diagnostica anemias, hemofilias e outras doenças do sangue.

A amniocentese e a biópsia do viló-corial são testes genéticos realizados na 11^a semana de gravidez, mas implicam na inserção de uma fina agulha através do útero e apresentam risco de provocar aborto de 1%. Cientistas australianos desenvolveram um teste que pode vir a detectar se o feto tem anomalias como a Síndrome de Down a partir de apenas cinco semanas de gravidez, permitindo que o médico obtenha amostras de células fetais com um procedimento muito menos invasivo (BBC Brasil, 2005).

APRENDIZAGEM DO PORTADOR DE SÍNDROME DE DOWN

Para BASTOS, o portador da Síndrome de Down é capaz de compreender suas limitações e conviver com suas dificuldades, "73% deles tem autonomia para tomar iniciativas, não precisando que os pais digam a todo momento o que deve ser feito." Isso demonstra a necessidade/possibilidade desses indivíduos de participar e interferir com certa autonomia em um mundo onde "normais" e deficientes são semelhantes em suas inúmeras diferenças.

O portador da síndrome tem somente um ritmo de aprendizagem mais lento, cujas etapas precisam ser respeitadas. Inteligência, memória e capacidade de aprender podem ser desenvolvidas com estímulos adequados.

Como a criança portadora da Síndrome de Down apresenta seus níveis de desenvolvimento mais lento, quando comparados às crianças "normais", cabe aos pais e educadores dessas crianças a função de estimulá-los por meio de atividades lúdicas, visando prepará-los para a aprendizagem de habilidades mais complexas.

Os portadores da Síndrome de Down são capazes de atuar em níveis muito mais elevados do que se acreditava anteriormente. Dentro dos limites impostos por sua condição genética básica, há uma gama de variantes intelectuais e físicas. Uns têm comprometimento maior do que outros, mas mesmo os de Q.I. mais deficitário surpreendem (SANTIAGO et al., 1997, s.p.).

A educação da criança com Síndrome de Down deve começar a partir do nascimento, com uma estimulação capaz de integrá-la progressivamente ao meio ambiente e à vida social. Algumas

experiências têm demonstrado que o progresso dos alunos que foram estimulados desde bebês é mais acelerado do que os que receberam tardiamente.

A criança com Síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta de "normais", que não apresentam alterações de aprendizagem.

A prontidão para a aprendizagem depende da complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução de funções específicas como linguagem, percepção, esquema corporal, orientação têmporo-espacial e lateralidade.

É comum observarmos na criança Down, alterações severas de internalizações de conceitos de tempo e espaço, que dificultarão muitas aquisições e refletirão especialmente em memória e planificação, além de dificultarem muito a aquisição de linguagem.

Crianças especiais como as portadoras de Síndrome de Down, não desenvolvem estratégias espontâneas e este é um fato que deve ser considerado em seu processo de aquisição de aprendizagem, já que esta terá muitas dificuldades em resolver problemas e encontrar soluções sozinhas.

Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências.

Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares:

No entanto, a criança com Síndrome de Down, têm possibilidades de se desenvolver e executar atividades diárias e até mesmo adquirir formação profissional e no enfoque evolutivo, a linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir das experiências da própria criança.

Do ponto de vista motor, hipocinesias associada à falta de iniciativa e espontaneidade ou hipercinesias e desinibição são frequentes. E estes padrões débeis também interferem a aprendizagem, pois o desenvolvimento psicomotor é à base da aprendizagem.

As inúmeras alterações do sistema nervoso repercutem em alterações do desenvolvimento global e da aprendizagem. Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio.

No entanto, o desenvolvimento da inteligência é deficiente e normalmente encontramos um atraso global. As disfunções cognitivas observadas neste paciente não são homogêneas e a memória sequencial auditiva e visual geralmente são severamente acometidas.

A aprendizagem tem sempre que partir do concreto, pois segundo a experiência de Cecília

Dias o Down tem dificuldade de abstração. Na alfabetização e no ensino da matemática, por exemplo, símbolos podem ser aprendidos com certa facilidade, embora seja difícil associá-los a conceitos e a quantidades. O processo de abstração é lento e difícil, mas possível. O aprendizado não pode ser isolado. Tem que acompanhar a vida prática tem que ser inserido num contexto real, em que o Down possa perceber o seu significado concreto, na vida real.

Atualmente há uma discussão em torno dos métodos tradicionais de alfabetização e da teoria construtivista. Para entender tal discussão, é necessário examinar os pressupostos teóricos que estão embasados nestas práticas pedagógicas tradicionais de alfabetização e na teoria construtivista.

A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO

A família deve ser orientada e motivada a colaborar e participar do programa educacional, promovendo desta forma uma interação maior com a criança. Também é fundamental que a família incentive a prática de tudo que a criança assimila.

"A qualidade da estimulação no lar e a interação dos pais com a criança se associam ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência mental". (CRAWLEY; SPIKER, 1983).

Assim é fundamental o aconselhamento a família, que deve considerar, sobretudo a natureza da informação e a maneira como a pessoa é informada, com o propósito de orientá-la quanto à natureza intelectual, emocional e comportamental (SILVA, 2002, s.p.).

Os pais e familiares do portador da síndrome necessitam de informações sobre a natureza e extensão da excepcionalidade; quanto aos recursos e serviços existentes para a assistência, tratamento e educação, e quanto ao futuro que se reserva ao portador de necessidades especiais.

No entanto, a informação puramente intelectual, é notoriamente insuficiente, pois o sentimento das pessoas tem mais peso que os seus intelectos. Portanto, auxiliar os familiares requer prestar informações adequadas que permitam aliviar a ansiedade e diminuir as dúvidas.

Assim os conselhos devem se preocupar com os temores e ansiedades, sentimento de culpa e vergonha, dos familiares e deficientes. Devem reduzir a vulnerabilidade emocional e as tensões sofridas, aumentando a capacidade de tolerância.

O objetivo principal é ajudar pessoas a lidar mais adequadamente com os problemas decorrentes das deficiências e no aconselhamento alguns pontos são importantes: ouvir as dúvidas e questionamentos, utilizar termos mais fáceis e que facilitem a compreensão, promover maior aceitação do problema, aconselhar a família inteira, trabalhar os sentimentos e atitudes, e facilitar a interação social do portador de necessidades especiais.

A superproteção dos pais em relação à criança pode influenciar de forma negativa no processo de desenvolvimento da criança e normalmente estes se concentram suas atenções nas deficiências da criança de modo que os fracassos recebem mais atenção que os sucessos e a criança fica limitada nas possibilidades que promovem a independência e a interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi guiado pela hipótese de que todos os conhecimentos supõem uma gênese, preocupando-se em averiguar quais são as formas iniciais da língua escrita. A questão central que nos colocou foi conhecer como a criança constrói a Base Alfabética. Por isso, temos a esperança de que os dados aqui analisados ajudem a restabelecer a prática pedagógica do ensino da língua escrita. Pois, para chegar à compreensão da escrita as crianças raciocinaram inteligentemente, emitiram boas hipóteses a respeito do sistema de escrita, superaram conflitos, buscaram regras e concederam significados constantemente.

A proposta tradicional de ensino exigida pela maioria das escolas, ignora esta progressão natural e propõem um ingresso imediato ao código, acreditando facilitar a aquisição da língua escrita, considerando apenas os aspectos gráficos das produções escritas (qualidade do traço, distribuição espacial, orientação dos caracteres etc.) ignorando os aspectos construtivos dessas produções (o que se quis representar, os meios utilizados para diferenciar as representações gráficas etc.).

O que estas escolas pretendem ensinar nem sempre coincidem com o que as crianças conseguem aprender, principalmente, no caso das crianças portadoras da Síndrome de Down. Pois a maioria dos professores não tem formação e leitura reflexiva para tentar entender o processo de aquisição de conhecimento destas crianças. "Aprender a lê-las (escritas infantis) é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida." (Ferreiro, 1985: 9)

Neste sentido, alfabetizar é reinventar a escrita, mantendo a sua função social. Tendo como prática psicopedagógica cotidiana o exercício de um olhar e uma escuta para as hipóteses e erros dos alunos, permitindo a estes que pensem, haja e compreendam a linguagem escrita. O professor neste viés é o mediador entre o aprendiz e o objeto de conhecimento, estruturando atividades que permitam às crianças pensarem sobre a escrita, recriando estas atividades em função dos erros, hipóteses e conflitos demonstrados por estas crianças.

Portanto, concluímos que as crianças com Síndrome de Down, assim como as crianças "normais" estudadas por FERREIRO & TEBEROSKY (1985) e Ferreiro (1994) passam pelos mesmos processos de aquisição do sistema da escrita alfabética.

Os dados obtidos nos levaram a conclusão de que a família é primordial para a aquisição de linguagem oral, principalmente nos primeiros anos de vida. Quando a criança encontra em período de maturação orgânica e seu sistema nervoso está sendo moldado pelas experiências e estímulos recebidos e internalizados. A estimulação do portador de deficiências especiais na fase inicial da vida é extremamente importante para o desenvolvimento normal da criança, e minimiza as ocorrências déficits de linguagem na primeira infância, que poderão trazer sérias consequências futuras. Pois no período da primeira infância, o cérebro humano é altamente flexível.

A educação especial é determinante no processo de estimulação inicial e cabe ao professor de turmas especiais trabalhar suas crianças desenvolvendo nestas capacidades de praticarem atividades diárias, participar das atividades familiares, desenvolver seu direito de cidadania e até mesmo desenvolver uma atividade profissional. Para isso profissionais especializados e cuidados

especiais devem ser tomados, a fim de facilitar e possibilitar um maior rendimento e desenvolvimento educacional dos portadores de tal síndrome.

Enfim, a grande importância da estimulação se dá pela grande necessidade da criança de vivenciar experiências permitiram seu desenvolvimento, respeitando suas deficiências e explorando suas habilidades. Esse estudo permite aos familiares (mãe, pai, cuidadores etc.), aumentar suas possibilidades de observação e intervenção, objetivando aprimorar a aprendizagem de seus filhos, que são crianças especiais, que tem dificuldades como qualquer outra pessoa e são também crianças capazes de vencer suas dificuldades e se desenvolverem.

Até o momento presente baseado nos conhecimentos sobre a Síndrome de Down e as principais características e habilidades e dificuldades do portador desta síndrome,

Enfim, a grande importância da estimulação se dá pela grande necessidade da criança de vivenciar experiências permitiram seu desenvolvimento, respeitando suas deficiências e explorando suas habilidades. Esse estudo permite aos familiares (mãe, pai, cuidadores), aumentar suas possibilidades de observação e intervenção, objetivando aprimorar a aprendizagem de seus filhos, que são crianças especiais, que tem dificuldades como qualquer outra pessoa e são também crianças capazes de vencer suas dificuldades e se desenvolverem.

Até o momento presente baseado nos conhecimentos sobre a Síndrome de Down e as principais características e habilidades e dificuldades do portador desta síndrome, aceitamos por verdade a proposta acima.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Ana Patrícia Beltrão. **Processo de inclusão dos portadores de Síndrome de Down.**

BISSOTO, M. L. **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais.** Ciências & Cognição; Ano 02, Vol. 04, mar/2005.

CRUICKSHANK; JOHNSON. **A educação da criança e do jovem excepcional.** Porto Alegre: Globo, 1975.

DEHEINZELIN, Monique. **A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola.** Rev. TRINO 1. São Paulo: Escola da Vila, 1992.

FERREIRO, Emília. **A escrita...antes das letras**. IN: SINCLAIR, Hermine et all. **A Produção de Notações na Criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1988.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MAZOTTA, Marcos J. da S. **Identidade dos alunos com necessidades especiais no contexto da política educacional brasileira**. Artigo publicado em: Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense. Educação Especial e Inclusiva. N.7 (maio 2003) –Niterói: Ed. UFF, 2003. p.11- 18.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. **Crianças com Síndrome de Down e a possível construção da base alfabética**. Revista do CEDU, Ano 8, n. 12, 12 jul. 2000.

SCHWARTZAN, J. S. **Síndrome de Down**. Mackenzie: Memon, 1999.

SANTIAGO, Fabiana et al. **Síndrome de Down**. Mogi das Cruzes, 1997.

SILVA, Roberta Nascimento Antunes. **A educação especial da criança com Síndrome de Down**. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2002.

THOMPSON, M. W.; WCINNES, R. R.; WILLIARD, H. F. **Genética médica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

VAYER, Pierre; RONCIN, Charles. **Integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: Manole, 1989.

A CRIANÇA E A NATUREZA

CHILDREN AND NATURE



ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital (2007); Pós-graduada em Arte Educação pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2014); Pós-graduada Ludopedagogia pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Pós-graduada em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Gennari e Peartree - FOP (2022); Professora de Educação Infantil, no CEI Jardim Vila Carrão, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Trabalhar com os elementos da natureza na educação infantil é muito interessante. É mostrar às crianças animais, insetos, árvores, folhas, as quais a criança convive, porém não percebe. É o mesmo que aprender ver, admirar, ouvir, sentir e respirar. O objetivo deste artigo é compartilhar com educadores, pais e responsáveis como os elementos da natureza estão presentes no dia a dia das pessoas e muitas vezes ouvir um canto de um pássaro, molhar uma plantinha, são ações que podemos fazer e ensinar o respeito e o cuidado com a naturezas.

PALAVRAS-CHAVE: Natureza; Criança; Desenvolvimento; Infância.

ABSTRACT

Working with the elements of nature in early childhood education is very interesting. It's showing children animals, insects, trees, leaves, which the child lives with but doesn't realize. It's like learning to see, admire, hear, feel and breathe. The aim of this article is to share with educators, parents and guardians how the elements of nature are present in people's daily lives and how often listening to a bird singing or watering a small plant are actions that we can do to teach respect and care for nature.

KEYWORDS: Nature; Child; Development; Childhood.

INTRODUÇÃO

Existe uma grande necessidade de educar os pais, professores e a sociedade sobre o brincar na natureza. Ao refletir sobre as consequências do Transtorno do Déficit de Natureza (TDN), apontada por Louv (2016), as pessoas tornar-se-ão mais conscientes em relação aos benefícios que as crianças adquirem biológica e cognitivamente, por meio de sua conexão física com a natureza.

Falar desse tema é acreditar que a cultura altamente urbanizada e longe do contato com a natureza está provocando mudanças intrínsecas na qualidade do desenvolvimento infantil e está relacionada ao aumento considerável de vários transtornos. O estudo sobre os benefícios da natureza para a primeira infância necessita de dedicação e novas abordagens para que a conscientização sobre esse assunto faça-se presente na vida da sociedade.

Esse artigo aborda um assunto relativamente novo, que necessita de pesquisas na área e demonstra uma importância fundamental para a compreensão de sintomas e transtornos cada vez mais comuns na sociedade atual. É preciso entender a relação entre criança e natureza, principalmente pais e educadores, visto que poucos dão o valor necessário a algo que precisa de uma urgente atenção.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Segundo Portugal (2009) a infância e as primeiras experiências de vida da criança são bases daquilo que ela será quando adulta, pois é nesse período que o ser humano conhece sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Por isso, o conhecimento da criança nessa fase da sua vida é essencial para os educadores.

Para tal, a Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI) tem como objetivo:

O apoio à sobrevivência, ao crescimento, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças – o que compreende ocupar-se da saúde, nutrição e higiene e, bem como do desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional – desde o nascimento até sua entrada na escola primária em ambiente formal, informal e não formal (UNESCO, 2007, p. 5).

Para os neurocientistas Kandel e Jessel (2003), apud SCHNEIDER; RAMIRES, (2007), os três primeiros anos de vida são cruciais na formação de mais de 90% das conexões cerebrais, ou seja, as sinapses que ligam os neurônios. Essa formação da rede de neurônios do cérebro depende de interações específicas com o meio ambiente. Segundo os autores, “a influência do ambiente no cérebro muda com a idade e profundos efeitos ocorrem nas fases iniciais do desenvolvimento pós-natal”.

Dentro deste contexto cabe destacar o que Vygotsky fala em relação ao desenvolvimento humano, que é nas trocas entre parceiros sociais, que ocorrem os processos de interação e mediação. Ainda segundo Vygotsky o processo de aprendizagens acontece por meio de interações, tanto é que

o sujeito consegue aprender nas relações inter e intrapessoal e por meio de mediações.

Desse modo, a criança é reconhecida como um ser pensante, “capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos”. (RABELLO; PASSOS, 2006, p. 05).

Em outras palavras, estamos falando sobre a zona de desenvolvimento proximal citada por Vygotsky, em que é necessário a intervenção do mediador para que o outro consiga progredir, desenvolver, avançar.

NATUREZA E SUA IMPORTÂNCIA NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS

A natureza pode ser definida como o “princípio ativo que anima e movimenta os seres, força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos, substância (matéria e forma) dos seres” (CHAUÍ, 2001, p. 203).

Segundo Tiriba (2010) as crianças são seres biológicos, tal qual todos os humanos, ou seja, “apresentam uma tendência à aproximação e familiaridade com seus elementos, uma afeição pelas coisas vivas (...) Assim, cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural de que são parte”.

A natureza traz desafios físicos e estéticos que instigam as crianças a se aventurar. A lama, a areia as pedras, seus formatos e cores, seus pesos, temperaturas; as plantas, suas folhas, sementes, troncos e talos, raízes com diferentes texturas, cheiros, cores e tamanhos; e os animais que habitam esses lugares: os insetos com seus ruídos peculiares, suas cores e formatos; os diferentes relevos, as topografias: rios montes, barrancos, planícies. Enfim, um universo de possibilidades a serem observadas e investigadas, a serem brincadas, que nos levam ao sentimento de comunhão. Somos parte da natureza, e podemos e devemos nos religar a ela. (BARBIERI, 2012, p.116).

Profice (2016) é uma autora que descreve suas análises ao observar as crianças brincando com a natureza.

É intrigante observar como as crianças passam tempo brincando com areia, terra, água, parece acalmá-las.

Na escola pode-se observar que o local preferido das crianças são os parques ou área externa, e se tiver algum pedacinho de terra ou areia, parece atraí-los. Dão um jeitinho de agachar e colocar as próprias mãos ou então com um graveto criam a própria brincadeira.

As crianças interagem com os espaços naturais de um modo próprio, devido às suas condições corporais e psicológicas. Através do brincar, elas se envolvem e são envolvidas pelos elementos naturais, “assim, partimos da ideia de que a brincadeira, especialmente em ambientes naturais, ao ar livre e sem rigidez de orientações, proporciona às crianças vivências cruciais para seu pleno desenvolvimento”. (PROFICE, 2016, p. 46).

Profice (2016) também traz contribuições por meio de pesquisas que tratam do papel essencial da natureza para o desenvolvimento cognitivo e motor.

O acesso à natureza influencia o desenvolvimento da autoconfiança, responsabilidade, senso de orgulho, cooperação, habilidade de concentração, resolução de problemas e as relações entre estudantes e professores. (PROFICE, 2016, p. 118).

A frase da autora nos remete a observação de crianças quando encontram algum inseto. o primeiro impulso é procurar um colega e mostrar, logo se aproximam outros, os comentários são os

mais diferentes possíveis. Tem alguns que conseguem identificar o objeto, outros pedem cautela para se aproximar ou tocar, no entanto, eles levantam hipóteses sobre muitos elementos da natureza, e são sobre essas hipóteses que o professor pode trabalhar muitos assuntos. São temas que partem da curiosidade infantil para o objeto de estudo. Nada mais gostoso e atrativo do que aprender algo que está trazendo curiosidade. As escolas são visitadas por mariposas, lagartas, formigas, cigarras, joaninhas. Nada melhor do que aproveitar o que o ambiente natural pode proporcionar para construir um conhecimento em conjunto com as crianças.

Profice (2016) alerta que a infância é um período chave para o desenvolvimento da consciência e das atitudes positivas em relação à natureza.

Tiriba (2005) nos traz um alerta, que para nós educadores serve como uma atenção ao que oferecer e proporcionar às crianças:

"Ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive. Por isso, precisamos realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas como sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, chão, pano de fundo, matéria prima para a maior parte das atividades." (TIRIBA, 2005, p. 14).

Meirelles traz contribuição do tema demonstrando que com os objetos encontrados na natureza podemos fazer, construir brinquedos para e com as crianças. É outra forma de aproximar as crianças dos elementos naturais. Numa era tão envolvida com a tecnologia, atrair as crianças para outros tipos de atividades que não seja o celular é uma tarefa bem-vinda. Ressaltamos que não somos contra o ensino e os instrumentos tecnológicos, mas no momento estamos enfatizando a importância da aproximação da criança com a natureza.

Na natureza, as crianças são solicitadas a agir de dentro para fora, pois há apenas sugestões do que, como e por que fazer algo. Ao contrário dos brinquedos prontos, ou da televisão, que já possuem forma, função e conteúdo definidos, os elementos da natureza convidam a criança a agir ativamente no mundo, transformando a matéria a partir de sua imaginação e ação. Assim, de um tronco nasce um carrinho; de um sabugo, uma boneca; de uma folha de bananeira, uma cabana. Ao transformar a matéria-prima, a criança produz cultura. (MEIRELLES, 2014, p.64).

OS BENEFÍCIOS DOS ELEMENTOS DA NATUREZA PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Pesquisadores canadenses descobriram que crianças que estudam em ambientes abertos, com espaços preservados pela natureza, são fisicamente mais ativas e cognitivamente mais criativas.

Muitos empreendedores têm investido em espaços pet para proporcionar às crianças especiais um local de contato com diversos animais, que segundo pesquisas específicas, cada qual, traz diferentes benefícios. Um dos que temos conhecimento é a terapia por meio de cavalos, "a equoterapia que é indicada no tratamento dos mais diversos tipos de comprometimentos motores, como paralisia cerebral, problemas neurológicos, ortopédicos, posturais; comprometimentos mentais, como a Síndrome de Down, comprometimentos sociais, tais como: distúrbios de comportamento, autismo, esquizofrenia, psicoses. As terapias funcionam como se o cavalo fosse uma máquina utilizada para reordenar os impulsos do paciente.

Outro exemplo que podemos citar quanto aos benefícios do contato das crianças com os animais são os escargot. A convivência com o escargot proporciona o contato com ritmos mais calmos, a exemplo dos movimentos que os caracóis executam ao sair de suas carapaças. A interação com os animais ensina o aluno a construir seu conhecimento alicerçado no respeito às diversas formas vivas.

Segundo pesquisas publicadas, o escargot (um molusco de espécie africana) acalma a agitação das crianças, e são usados em casos de déficit de atenção, hiperatividade, e falta de concentração.

Tiriba (2010) afirma que creches e pré-escolas são ambientes privilegiados para aprender e ensinar porque é onde as crianças extraem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver. Desse modo, a dimensão ambiental não deveria estar negligenciadas ou a serviço da dimensão cultural, e sim totalmente interligadas.

O PAPEL DA ESCOLA NESSA RELAÇÃO

Segundo Tibira (2010) as escolas deveriam ter outra configuração. Deveriam ser locais de favorecimento no contato com a natureza, com ambientes naturais preservados, justamente para ocorrer a relação da criança com a natureza.

Os educadores deveriam aproveitar mais do que o entorno escolar oferece, como rios, parques, hortas, praças e fazerem desses locais uma rotina de visitas e pesquisas. As crianças adoram sair das rotinas, adoram respirar outros ares que não as paredes geladas das escolas. Mas todo esse movimento é uma construção. É um processo de formação com os professores também.

Muitos professores conhecem locais em que a natureza está presente todos os dias, mas se não tiver o conhecimento, e se não conseguir ver daquele ambiente possibilidades, infelizmente as crianças não terão contato. Segundo Tibira (2010) o ambiente natural é considerado apenas um possível cenário das brincadeiras infantis e não um espaço fundamental à constituição humana, ficando cada vez mais distante no ensino fundamental, médio e superior, sucessivamente.

Portanto, a escola tem um papel essencial de oferecer experiências com a natureza, porque proporciona vivências inerentes à infância que estão cada vez mais difíceis de serem realizadas atualmente.

"A escola é o único espaço que as cidades oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares – domínio das atividades lúdicas – que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial" (LIMA, 1989, p. 102).

Faria (2011) ressalta a importância dos pátios escolares como local de lazer e socialização, que antes eram conferidos às praças. Desse modo, eles resistem como espaço de troca de conhecimentos, de convívio, assim como de experimentação e exploração de saberes, costumes e brincadeiras que pertencem à cultura da infância e são transmitidas por gerações.

Infelizmente o que vemos em muitas escolas é que os espaços verdes estão se perdendo para dar espaços a novas salas de aula. Estamos perdendo cada vez mais espaços que propicia o encontro da criança com a natureza, espaço esses, que poderia ser possível das crianças apreciarem pássaros cantarem, borboletas pousarem, acompanhar desde o casulo da borboleta até seu voo.

Muitas outras gerações foram privilegiadas e conseguiram ter esse acesso, essa convivência, principalmente quando citamos a nossa grande São Paulo.

Muitas famílias, que não sabem como prover o que considera essencial, encontram na escola uma aliada, sendo o único espaço onde, bem ou mal, as crianças poderão ter experiências típicas da infância, considerando que muitas delas passam até dez horas por dia no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância a reflexão dos educadores quanto a contribuição da natureza no desenvolvimento infantil.

Infelizmente a sociedade capitalista tem imposto lugares emparedados os quais tem sido o local de estudos de nossas crianças, porém como educadores que somos podemos procurar alternativas no entorno escolar para suprir a deficiência de contato de nossas crianças com a natureza. A realidade cotidiana impõe às crianças atividades que demandam muito tempo em espaços fechados e submissos às rotinas que não respeitam seus ritmos, interesses e desejos.

Muitas das escolas hoje apresentam a natureza apenas como vasos ornamentais, para serem apreciados. O reconhecimento dos elementos do mundo natural são julgados como sendo sujeira, bagunça, doença e perigo.

O brincar ao ar livre, principalmente em ambientes naturais e sem rigidez de orientações é um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil saudável e pleno. A criança precisa dessa liberdade para correr, pular, subir em árvores, explorar o mundo à sua volta, pois esse contato também influencia no desenvolvimento cognitivo e motor da criança, além de promover a consciência de atitudes positivas em relação à natureza, sendo necessário desconstruir uma educação de emparedamento.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria da Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas**. Braslia: MEC/SEB, 2009

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.

LIMA, M. S. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. 1 ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MEIRELLES, R. Org. **Territrio do brincar dialogando com escolas**. **Territrios do brincar**. 2014. Disponível em: http://territoriodobrincar.com.br/wpcontent/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf Acesso 18 jan 2024

PORTUGAL, Gabriela. **Desenvolvimento e aprendizagem na infncia**. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). **Relatrio do estudo – A educaço das crianas dos 0 aos 12 anos**. Lisboa: Ministério da Educaço, 2009.

PROFICE, Christiana. **Crianas e natureza: reconectar é preciso**. 1 ed. São Paulo: Pandorga, 2016.

TIRIBA, Léa. **Crianas da Natureza**. In: Anais do I Seminário Nacional: **Currculo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

TIRIBA, L. **Crianas, Natureza e Educaço Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educaço) - Departamento de Educaço do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifcia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p. 208-209.

UNESCO. **Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância; relatório de monitoramento global de educação para todos – EPT, 2007.** Brasília: UNESCO, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA



CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN DISTANCE LITERACY TEACHING DURING THE PANDEMIC KNOWLEDGE

ENI MARIA MOREIRA

Graduação em Letras pela Universidade de Santo Amaro - UNISA (17 de dezembro de 2021); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (17 de julho de 2013); Professora de Educação Infantil - PDI da Prefeitura de Taboão da Serra desde 2015; Professora de Educação Infantil - PEI da Prefeitura de São Paulo desde 2022.

RESUMO

O presente artigo trata-se do tema que atualmente vem sendo muito discutido no cenário educacional brasileiro, o ensino aprendizagem e os desafios durante a pandemia. Como desenvolver o processo de leitura e escrita com as crianças em fase de alfabetização de modo remoto ou a distância? Dentro desta problemática a pesquisa visa explorar como os professores estão conseguindo desenvolver seus trabalhos e enfrentar um processo híbrido, até então só visto em cursos de nível superior. A pandemia veio para nos fazer entender que nossa missão com a educação, com as crianças vai além dos muros da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Ensino à Distância; Pandemia.

ABSTRACT

This article deals with the topic that is currently being much discussed in the Brazilian educational scenario, teaching and learning and the challenges during the pandemic. How can we develop the reading and writing process with children in the literacy phase remotely or at a distance? Within this problem, the research aims to explore how teachers are managing to develop their work and face a

hybrid process, hitherto only seen in higher education courses. The pandemic has made us understand that our mission with education, with children, goes beyond the walls of the school.

KEYWORDS: Literacy; Distance Learning; Pandemic.

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, a revolução tecnológica trouxe consigo mudanças significativas na forma como as pessoas se comunicam e interagem. A sociedade se vê imersa em um cenário onde as tecnologias desempenham um papel fundamental no cotidiano, permeando todas as esferas da vida, inclusive a educação. No entanto, a pandemia de COVID-19 agravou ainda mais a dependência dessas tecnologias, trazendo à tona questões cruciais sobre os desafios e oportunidades do ensino a distância.

As transformações no cenário educacional são evidentes, sobretudo quando se trata da aprendizagem nas series iniciais. Neste artigo, abordaremos as implicações dessas mudanças, que ganharam ainda mais destaque durante a pandemia.

A alfabetização e o letramento, tradicionalmente definidos como a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, agora incorporam um elemento adicional e essencial: a capacidade de compreender, interpretar e utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa no contexto social. O letramento vai além da simples decodificação de letras e palavras, abrangendo a compreensão do uso da linguagem em diferentes situações e contextos.

No entanto, a introdução das tecnologias digitais na educação trouxe uma nova dimensão. As crianças de hoje crescem em um mundo onde a comunicação, a informação e a interação ocorrem cada vez mais por meio de dispositivos eletrônicos e ambientes virtuais. Isso levanta questões sobre como ensinar e promover a alfabetização e o letramento de maneira eficaz em um ambiente digital.

A pandemia de COVID-19 trouxe uma urgência sem precedentes para a adoção de estratégias de ensino a distância. Com o fechamento de escolas e o Distanciamento social, alfabetização e processos de alfabetização precisou se adaptar rapidamente a um ambiente virtual, trazendo consigo desafios e oportunidades que precisam ser explorados em detalhes.

Neste artigo, abordaremos esses desafios, como o acesso à tecnologia, a capacitação de professores para o ensino a distância, a necessidade de engajamento dos alunos e a avaliação da aprendizagem. Ao mesmo tempo, examinaremos as oportunidades que a educação a distância oferece, como o uso de recursos digitais interativos, a personalização do aprendizado e a expansão do acesso à educação.

Este artigo está estruturado em três seções principais para uma abordagem abrangente do tema. Na primeira seção, discutiremos os fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Na segunda seção, exploraremos o ensino da alfabetização a distância durante a pandemia, destacando os desafios e as adaptações necessárias. Na terceira

e última seção, examinaremos as possibilidades e perspectivas das práticas de alfabetização à distância, considerando o cenário atual e as tendências educacionais emergentes.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conceitos intrinsecamente ligados, representam marcos fundamentais no processo educacional das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Para compreender esses conceitos e sua relevância, é essencial explorar os referenciais teóricos que os sustentam.

A alfabetização é tradicionalmente entendida como o processo de posse das habilidades de leitoras (Ferreiro; Teberosky, 1985). O modelo behaviorista, amplamente difundido no passado, enfatizava o treinamento repetitivo na identificação de letras e na decodificação de palavras.

No entanto, teorias mais contemporâneas, como a teoria construtivista, proposta por Jean Piaget e Lev Vygotsky, destacam que a alfabetização é uma construção ativa do conhecimento pela criança. Segundo Vygotsky, o aprendizado da leitura e da escrita é um processo sociocultural, no qual a interação com os outros desempenha um papel crucial. As crianças constroem seu conhecimento por meio da interação com professores e colegas, e esse processo é mediado pela linguagem. Portanto, a alfabetização não se limita à decodificação mecânica, mas envolve compreensão e significado (Vygotsky, 1978).

O letramento vai além, englobando o uso social da linguagem em contextos diversos (Kato, 1992). Isso significa que ser letrado não é apenas saber ler e escrever, mas também saber usar essas habilidades de maneira funcional e significativa.

Os estudos sobre letramento, inspirados por Brian Street, demonstram que a leitura e a escrita têm diferentes funções em diferentes contextos sociais e culturais (Street, 1984). Portanto, o letramento implica entender como essas habilidades são usadas em situações reais, como na escola, em casa, no trabalho e na comunidade (Kleiman, 1995).

A ideia é que a alfabetização não deve ser um processo isolado, mas sim integrado a práticas de letramento, permitindo que as crianças desenvolvam não apenas habilidades básicas de leitura e escrita, mas também a capacidade de usar essas habilidades em situações autênticas. Isso se alinha com as perspectivas contemporâneas da pedagogia, que promovem a aprendizagem significativa e a construção do conhecimento por meio de atividades contextualizadas. O ensino da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental deve, portanto, considerar não apenas os aspectos técnicos, mas também as dimensões sociais e culturais desses processos (Freire, 2003).

Compreender os fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental envolve reconhecer que a alfabetização é uma construção ativa de conhecimento e que o letramento vai além das habilidades técnicas, abrangendo o uso social da leitura e escrita. A integração desses conceitos é fundamental para uma abordagem eficaz e significativa no ensino-aprendizagem (Kleiman, 1995).

O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA

O ensino da alfabetização e letramento a distância emergiu como uma resposta crucial à pandemia de COVID-19, que interrompeu a educação tradicional e exigiu adaptações rápidas. Independentemente do método de ensino, a eficácia da aprendizagem é influenciada por uma série de fatores intrincados, incluindo as complexidades do conteúdo e as diferenças individuais dos alunos (Gil, 2007).

As variações nas velocidades de aprendizagem e na capacidade de reter informações são evidentes em salas de aula presenciais e, mais ainda, em ambientes virtuais. Alguns alunos são ágeis em resolver problemas matemáticos, enquanto outros podem requerer mais tempo para compreendê-los. Essas disparidades também se manifestam na prontidão para participar das discussões em sala de aula, com alguns alunos levantando a mão prontamente, enquanto outros preferem um ritmo mais pausado. Além disso, a capacidade de reter informações varia de aluno para aluno, com alguns recordando facilmente o que foi ensinado no dia anterior e outros precisando se esforçar mais para reter o conhecimento (Gil, 2007).

Nesse contexto, as ferramentas tecnológicas desempenharam um papel essencial para lidar com essas diferenças individuais e manter a continuidade da alfabetização e letramento. Martina Roth, mestra em Pedagogia Global, enfatiza que a formação de crianças aptas a enfrentar as exigências do século atual requer uma transformação sistêmica na educação, incluindo intervenções no ambiente escolar e currículo (Nova Escola, 2011).

Com a rápida evolução das tecnologias, a educação precisa adaptar-se aos novos paradigmas de aprendizagem. Isso envolve capacitar os alunos não apenas nas habilidades básicas de alfabetização, mas também em competências essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e comunicação (Nova Escola, 2011).

A tecnologia possibilitou que os alunos desenvolvessem trabalhos individuais ou em grupo, mesmo à distância. Ela permitiu a comunicação contínua entre os membros do grupo, a realização de atividades online e o acesso ao conteúdo fora do ambiente escolar. Além disso, proporcionou aos pais a oportunidade de acompanhar o progresso dos filhos por meio das mesmas ferramentas (Nova Escola, 2011).

A tecnologia é uma ferramenta importante na educação, facilitando a formação de indivíduos informados e participativos. Silvio Meira, um cientista da informação, define tecnologia como a "possibilidade de resolver problemas". Embora a tecnologia seja uma parte essencial da vida cotidiana, sua integração na educação deve ser feita com sensibilidade, reconhecendo que cada aluno aprende de maneira diferente (Meira, 2016).

É crucial que a tecnologia na sala de aula não substitua o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças ou sua interação com o mundo real. O aprendizado é um processo social, e a tecnologia deve complementar, não substituir, essa interação (Meira, 2016).

O letramento vai além da alfabetização, envolvendo a capacidade de usar a leitura e a escrita

de maneira eficaz na sociedade. O letramento digital é uma extensão desse conceito, abrangendo a habilidade de compreender e utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e estratégica (Soares, 2008).

O letramento digital não substitui a alfabetização tradicional, mas complementa-a. Ele capacita os indivíduos a compreender e utilizar as tecnologias digitais, incluindo computadores, tablets e a internet, para acessar informações, comunicar-se e resolver problemas de maneira eficaz (Xavier, 2005).

As instituições escolares desempenham um papel fundamental na promoção do letramento digital, fazendo uso de recursos digitais como jogos educacionais e ferramentas online. Essas ferramentas têm o potencial de aprimorar não apenas a aprendizagem da língua, mas também o desenvolvimento de habilidades digitais pelos alunos (Xavier, 2005).

Rubem Alves, em sua reflexão sobre o objetivo da educação, destaca que a educação vai além da simples transmissão de informações. Com o vasto conhecimento disponível na internet e em várias fontes, o papel do professor se transforma em um orientador e facilitador do processo de aprendizagem. Ele não é mais apenas um mero transmissor de conhecimento, mas sim alguém que guia os alunos na exploração e compreensão crítica desse vasto mundo de informações (Portal Brasil, 2011).

Essa mudança de papel do professor para um facilitador do aprendizado é essencial em um contexto de letramento digital, onde os alunos precisam aprender a navegar de maneira crítica e eficaz no mar de informações disponíveis online. Portanto, o professor desempenha um papel crucial ao ajudar os alunos a desenvolver as habilidades necessárias para se tornarem usuários competentes das tecnologias digitais e aprendizes autônomos em um mundo cada vez mais digitalizado.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA

No contexto do "novo normal" imposto pela pandemia, os profissionais da educação se viram diante da necessidade premente de repensar suas abordagens no ensino-aprendizagem. Foi imperativo que eles se adaptassem e buscassem alternativas para garantir o acesso ao conhecimento e evitar a interrupção do ano letivo (Perrenoud, 2002).

A resposta dos professores a essa situação foi diversificada. Alguns demonstraram criatividade e inovação em suas práticas pedagógicas, procurando ajustá-las ao ensino a distância. Outros enfrentaram dificuldades ao lidar com a transição para um ambiente de aprendizagem digital (Morosini, 2006). Isso gerou uma série de reflexões, debates e críticas sobre o papel da educação em tempos de crise e a necessidade de preparar as escolas e seus profissionais para situações imprevisíveis.

A mudança no cenário educacional também trouxe à tona questões históricas relacionadas à prática pedagógica (Freire, 2003). Isso incluiu o debate sobre inovação pedagógica, autorregulação, construção da autonomia, desafios do fracasso escolar e as competências necessárias para enfrentar

a cultura digital presente na educação contemporânea (Perrenoud, 2002).

É importante salientar que a pandemia ampliou o espaço para discussões sobre a prática pedagógica no contexto escolar, à medida que a sociedade passou por transformações rápidas devido ao avanço tecnológico e à disponibilidade de informações. Portanto, é essencial analisar a situação atual da educação à luz de seus fundamentos epistemológicos (Morosini, 2006).

Os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia ressaltam a importância de adquirir competências e habilidades específicas para o século XXI. Isso inclui ser uma pessoa de confiança, um mediador intercultural, um facilitador de uma comunidade educacional, um garantidor da lei, um organizador democrático, um emissor cultural e um intelectual (Perrenoud, 2002).

Essas competências refletem a necessidade de os professores estabelecerem conexões entre a sociedade e a escola, lidando com questões cotidianas, culturais e econômicas de maneira dinâmica (Freire, 2003). O processo de ensino-aprendizagem deve favorecer a construção da independência e autonomia dos alunos, permitindo que eles se tornem produtores ativos de conhecimento (Perrenoud, 2002).

A pandemia da COVID-19 trouxe desafios sem precedentes para o campo da educação, obrigando professores e instituições escolares a repensar suas práticas pedagógicas e adaptar-se a um ambiente de ensino a distância. Este capítulo explorou as complexidades desse processo, destacando a importância de desenvolver competências e habilidades específicas para o século XXI, conforme proposto por Perrenoud (2002).

Além disso, a reflexão sobre a prática pedagógica no contexto atual resalta a necessidade de analisar os fundamentos epistemológicos da educação (Morosini, 2006). A transição para um cenário digital também levanta questões sobre o papel do professor, que deve atuar como mediador, facilitador e orientador da aprendizagem, em vez de ser apenas um transmissor de conhecimento (Freire, 2003).

É importante reconhecer que as dificuldades e desafios são inevitáveis em um período de mudanças tão significativas. No entanto, os professores continuam desempenhando um papel fundamental na formação dos alunos, buscando manter a qualidade do ensino mesmo diante de adversidades.

SEGUNDO A BNCC O QUE O ALUNO DEVE APRENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta do BNCC Ensino Básico-Anos Iniciais é o progresso de uma aprendizagem diversificada, articulando o trabalho com a experiência anterior, e atribuindo importância a situações de aprendizagem interessantes (BRASIL 2015).

De acordo com o documento BNCC: Essa expressão exige prever a sistematização gradual dessas experiências e o desenvolvimento de novas formas de os alunos se conectarem com o mundo, lendo e formulando novas possibilidades de hipóteses sobre os fenômenos, testando-os, refutando-os, tirando conclusões e construindo conhecimentos de forma proativa (BRASIL 2015).

Portanto, ao compreender as mudanças no desenvolvimento da criança - como maior autonomia no esporte e afirmação de sua identidade - BNCC Ensino Fundamental - Primeiros Anos sugere estimular a lógica, a criatividade e o pensamento crítico, bem como sua capacidade de questionar, Discutir, interagir e expandindo sua compreensão do mundo (BRASIL 2015).

Ao longo do ensino fundamental, desde o início, o avanço do conhecimento se dá pela consolidação de aprendizagens anteriores e ampliação da prática linguística e da experiência estética e intercultural das crianças, levando em consideração seus interesses e expectativas e o que ainda precisam aprender (BRASIL 2018).

Além disso, a proposta de ensino também deve garantir uma trajetória de aprendizagem contínua e maior integração entre as duas etapas da educação básica. Escola Básica do BNCC - Anos Iniciais inclui a primeira fase desta parte, bem como alunos e professores da 1ª à 5ª classe, enquanto os Anos Finais incluem alunos e professores da 6ª à 9ª classe (BRASIL 2018).

Por fazerem parte da mesma base, o ensino básico do BNCC, o ensino básico do BNCC - os anos iniciais e finais têm vários pontos em comum para garantir um percurso de aprendizagem contínuo, como a divisão de áreas do conhecimento, componentes curriculares e unidades temáticas (BRASIL 2018).

A estrutura do BNCC em todo o ensino fundamental é baseada na área do conhecimento, à semelhança do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa organização busca promover a troca de conhecimento e aprendizagem em inúmeras disciplinas (hoje denominadas componentes curriculares).

Os domínios de conhecimento fornecidos pelo BNCC são: 1) linguagem, 2) matemática, 3) ciências naturais e 4) humanidades. Cada domínio tem capacidades de domínio específicas - refletindo as dez capacidades gerais do BNCC - deve estar em toda a promoção da escola primária. De acordo com o BNCC, "Habilidades específicas podem alcançar conexões horizontais entre regiões, penetrar em todos os componentes do currículo e conexões verticais, ou seja, o progresso entre o ensino fundamental - fundamental e médio - nos últimos anos e a continuidade da experiência do aluno, considere À sua particularidade "(BRASIL 2018).

Deve-se atentar para a expansão do aprendizado, aprofundamento da experiência e alfabetização nos primeiros anos - isso deve acontecer no primeiro e no segundo anos desta fase. Na transição dos primeiros anos para os últimos anos, é importante preparar os alunos para as mudanças que estão por vir ou já ocorreram nos 5º e 6º anos, como a passagem dos professores generalistas para os professores especialistas. Além disso, é necessário adequar o currículo para evitar interrupções no processo, de forma a garantir que os alunos - como diz o próprio BNCC - tenham maiores condições de sucesso.

A TECNOLOGIA PRESENTE NA SALA DE AULA

Será abordado nesse segundo capítulos como a tecnologia pode aparecer na aula, sendo

uma boa ferramenta para cotidiano escolar.

A educação estabelece a base de toda construção e organização humana. Os instrumentos usados em todo percurso neste processo são de grande importância para formação e representação da visão de mundo, para construção de pessoas verdadeiramente participativa e estimulada. Saindo deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticas no ensino/aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo. Tecnologia vem facilitar o processo de construção ou desenvolvimento de algo ou algum produto.

[...] “Consideremos, então, que a tecnologia é a possibilidade de resolver problemas.” Como afirmou o cientista da informação Silvio Meira (2011).

Cada vez mais a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas, independente da sua idade. De crianças até idosos apresentam interesse em se interagir com o mundo digital e desta forma adquirir conhecimento e compreensão sobre a área. O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo.

O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos ficar vigilantes para que esses mundos tecnológicos não impeçam que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Ao longo dos últimos anos há muita discussão sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas atividades pedagógicas, desde a formação dos professores para trabalhar com essas ferramentas, até a proibição do uso pelos alunos no ambiente escolar, o fato é, a nova geração de crianças e jovens do século 21 já nasceu em uma sociedade tecnológica, conectada, e disso não se pode mais fugir, por isso as tecnologias móveis como tablets e celulares por exemplo começam a ganhar espaço nos processos de ensino e aprendizagem, de acordo com Bruzzi (2016, p. 3):

A educação vive às voltas com as tecnologias desde 1650. Com aparatos como o Horn-Book (tratava-se de uma madeira com impresso), utilizado para a alfabetização de crianças e textos religiosos (era uma forma na época colonial de ajudar as crianças a ler e escrever).

No Brasil em escolas públicas, escolas privadas e escolas de áreas urbanas 73% dos professores já incorporaram o computador e a internet como ferramenta pedagógica, seja para trabalhos em grupo ou para realização de exercícios.

A tecnologia é a fascinação do momento, cada vez mais solicita explorado na área da educação, e sua aplicação em sala de aula é fundamental como recurso pedagógico, possuir tecnologias inovadoras é extremamente importante para agregar conhecimento daqueles que possam usufruir delas, e tecnologias que são voltadas para o ensino e a educação são cruciais dentro desta construção do saber segundo Brito e Purificação, (2006, p. 25)

Devido ao avanço científico e tecnológico da sociedade atual, ou seja, o surgimento, a cada

dia mais extenso de novas tecnologias. O termo tecnologia passa ser generalizada, como sinônimo de novidade. Mais na verdade as tecnologias, não surgiram do vácuo, são invenções humanas que foram ao longo do tempo incorporadas na história.

Segundo Vygotsky (1962 -1978), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de fora para dentro a sua interação com outros indivíduos e com o meio. Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados, dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida, estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

A tecnologia inicialmente era considera artigo de luxo, em uma escala de valores absurdos onde apenas as pessoas com grades posses ou de uma vida mais privilegiada conseguiria ter acesso, e sempre se reinventando aos pouco com o surgimento de novos aparelhos e aprimoramentos de outros a sociedade aos poucos foi se adaptando ao ponto de trabalhar e batalhar até conseguir ter acesso ao tal aparelho de luxo, no decorrer das décadas a evolução já estava em tudo quanto é lugar, melhorias foram feitas. Obviamente ouve então uma alta na procura de informação sobre a tecnológica, a demanda de pessoas querendo obter tais aparelhos resultou na demanda de investimentos. Tal investimento que hoje em dia se mostra eficaz e a cada dia se é deparado com um novo aparelho tecnológico, o que antes para alguns poderia ser impossível agora se vê em todos os lugares (KENSKI 2012).

Por mais acessível que se faz a tecnologia nos dias atuais, nem todos conseguiram evoluir com elas, para quem nasceu nas décadas de 50,60,70, acompanhar esses avanços não tem sido fácil. Professores e mestres são seres que sempre procura buscar conhecimento e estar sempre atualizado porem tais avanços aconteceram muito rápido, mal pode se adaptar com um, e já e lançado algo mais atual.

Modernizar a educação, é que uma educação moderna, viva, atuante, não recusa a tecnologia, que quando ela é necessária, mas ela não é imprescindível para que a gente produza a inteligência, a capacidade e os processos vitais (CORTELLA, 2014).

Na fala do professor Cortella, ele diz sobre a necessidade de utilizar as tecnologias a favor da educação, no entanto, ela deve ser uma ferramenta para auxilio a obtenção dos resultados no campo pedagógico, nunca as tecnologias devem ser inseridas como único meio de conhecimento ou única forma de desenvolver o aprendizado. No desenvolvimento deste trabalho, pode-se notar a inserção tecnológica e muitas escolas tem se apoderado dessas ferramentas, porém, sabe-se que não é uma realidade de 100% das escolas brasileiras. Apesar do incentivo Federal com programas ProInfo, que destina recursos para formação didático-pedagógicas das tecnologias da informação (TICs), articulando a distribuição de equipamentos (PORTAL MEC), dentro das escolas, muitas delas vivem uma outra realidade, falta de manutenção nos equipamentos, falta acesso a internet, falta de profissionais para ministrarão das aulas, ou seja, as escolas periféricas e rurais, se deparam com realidades adversas aos bonitos exemplos que foram explorados ao longo deste trabalho.

Segundo a pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (FVC), encomendou ao Ibope,

entraram neste estudo 400 escolas públicas de capitais brasileiras (Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Goiânia, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, Curitiba, São Luís e São Paulo), trouxeram dados importantes como, ter equipamentos e condições básicas para realizar atividades pedagógicas, em relação a infraestrutura, estão em boas condições 98%, o acesso à internet de banda larga 83% das escolas disponibilizam desse recurso.

Com a avanço surge também a dependência, com a introdução de novas ferramentas facilitadoras do trabalho e do lazer humano, a tecnologia se fez um elemento crucial para a vivencia humana. Os benefícios que as novas tecnologias geram são inúmeros e se estendem a cada um dos setores sociais, desde a área empresarial até a da saúde (MARTINA ROTH, 2011).

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, 2011).

O papel do professor, frente às novas tecnologias, será diferente. Com as novas tecnologias pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógico, permitindo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividade dos alunos, na importância da interação social e no desenvolvimento de um espírito de colaboração e de autonomia nos alunos. Com as Novas Tecnologias da Informação abrem-se novas possibilidades à educação, exigindo uma nova postura do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário o estudo sistematizado sobre educação, alfabetização e letramento. O conceito sobre alfabetização e letramento, pois vários autores pesquisam sobre esses processos e enfatizam a sua importância e relevância no campo educacional.

Os processos de alfabetização e letramento possibilitam que o indivíduo perceba como a linguagem é utilizada na sociedade, para desse modo lançar mão desse conhecimento nas diferentes situações concretas. E neste contexto, acreditamos que os gêneros do discurso quando trabalhados em seus aspectos constitutivos que sobressaem à mera forma ou estrutura, ou seja, levando em consideração seu uso, função e situações comunicativas podem contextualizar o ensino de língua na escola, demonstrando a importância do uso dos gêneros textuais para a consolidação da alfabetização e do letramento.

A leitura deve ser possibilitada a princípio a partir de frases ou textos curtos, para assim, aliar as práticas de letramento e alfabetização por meio do uso dos gêneros discursivos necessita muito mais do que uma seleção de diferentes textos, mas sim um compromisso dos professores e estâncias públicas com o reconhecimento na natureza social da linguagem, para desse modo, cooperar para a formação do cidadão.

Por meio do letramento, que é a capacidade da alfabetização aliada ao poder de compreensão de um texto como parte de uma realidade maior do que ele, ou seja, um texto não vale simplesmente

aquilo que diz diretamente, mas também diz respeito a todos os significados escondidos em suas entrelinhas.

Enfim, trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento implica substituir as práticas engessadas das cartilhas e dos livros didáticos por situações reais de uso dos diferentes gêneros e tipos textuais que circulam no cotidiano. Realizar esse trabalho é permitir a mudança de práticas tradicionais por práticas que façam sentido para o aluno, concedendo-lhe o direito de usufruir da escrita como bem cultural, tornando-o um sujeito mais participativo, crítico e consciente, capaz de exercer plenamente a sua cidadania.

A alfabetização e o letramento são duas portas de entrada para o mundo da leitura e da escrita, mesmo sendo processos distintos, eles são indissociáveis. Portanto, é necessário trabalhá-los concomitantemente.

Essa mudança de papel do professor para um facilitador do aprendizado é essencial em um contexto de letramento digital, onde os alunos precisam aprender a navegar de maneira crítica e eficaz no mar de informações disponíveis online. Portanto, o professor desempenha um papel crucial ao ajudar os alunos a desenvolver as habilidades necessárias para se tornarem usuários competentes das tecnologias digitais e aprendizes autônomos em um mundo cada vez mais digitalizado.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Sistemas de escrita no desenvolvimento infantil**. Editores do Século XXI. 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Ática. 1992

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Mercado de Letras. 1995.

MEIRA, Silvio. **Com Ciência**. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?-section=8;tipo=evento;eid=40>. Acesso 25 fev. 2024.

MOROSINI, M. C. (2006). **Competência, Trabalho e Educação: Implicações para a Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação, 11(33). 2006.

NOVA ESCOLA. **Martina Roth fala sobre Educação e tecnologia**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/904/martina-roth-fala-sobre-educacao-e-tecnologia> Acesso 25 fev. 2024.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Artmed. 2002.

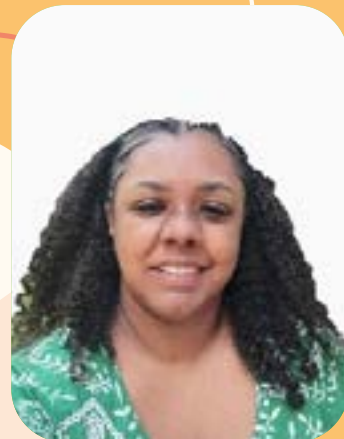
SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Autêntica. 2008

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press. 1984.

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

XAVIER, A. C. **Letramento digital: um tema emergente nos estudos da leitura**. In **Leitura: múltiplos olhares** (p. 155-162). UERJ. 2005.

DESAFIOS E PERSPECTATIVAS NA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA - SABERES PEDAGÓGICOS



CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN THE INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS - PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

ERICA FARIAS DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade FAC FITO (2011); Especialista em Direito Educacional pela Faculdade Claretiano (2012); Mestra em Psicologia Educacional pela faculdade FIEO (2016); Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2021); Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela FAVENI (2022); licenciada plena em Educação Física pela faculdade FAVENI (2023); Professora de Atendimento Educacional Especializado - na EMEF Josué de Castro.

RESUMO

O presente trabalho intitulado “DESAFIOS E EXPECTATIVAS NA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA – SABERES PEDAGÓGICOS” aborda a importância da inclusão e os desafios enfrentados pela comunidade escolar diante dessa questão. O Transtorno do Espectro Autista, ainda é pouco familiar para os profissionais da área da educação, bem como, para os demais profissionais que tem a responsabilidade de lidar com o transtorno. Entretanto é um assunto que vem sendo abordado com cada vez mais frequência e atualmente, em razão da demanda de alunos autistas que são incluídos no ensino escolar regular e muito tem se especulado sobre o tema, não havendo, no entanto, uma definição de como se deve trabalhar com os alunos portadores do transtorno. Em razão desse fato, o presente trabalho, tem a proposta de levantar dados que auxiliem na compreensão do trabalho pedagógico com crianças autistas. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica na qual foi possível perceber a necessidade urgente de que escola, famílias e os docentes estejam preparados para tornar os espaços escolares ambientes de acolhimento, aprendizado e sociabilização para as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Inclusão; Autismo.

ABSTRACT

This paper, entitled "CHALLENGES AND EXPECTATIONS IN THE INCLUSION OF THE AUTISTIC STUDENT - PEDAGOGICAL KNOWLEDGE", addresses the importance of inclusion and the challenges faced by the school community when dealing with this issue. Autism Spectrum Disorder is still unfamiliar to education professionals, as well as to other professionals who are responsible for dealing with the disorder. However, it is a subject that is being addressed with increasing frequency and currently, due to the demand for autistic students to be included in mainstream school education, there has been much speculation on the subject, although there is no definition of how to work with students with the disorder. Because of this, this study aims to gather data to help understand the pedagogical work with autistic children. This is a documentary and bibliographical study in which it was possible to see the urgent need for schools, families and teachers to be prepared to make school spaces welcoming, learning and socializing environments for children.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Inclusion; Autism.

INTRODUÇÃO

Educar uma criança é um trabalho desafiador e árduo para pais e professores, e esse trabalho se torna ainda mais desafiador quando se trata de uma criança portadora de autismo. Suas singularidades e a falta de informações sobre o transtorno obriga o profissional da educação a trilhar caminhos pelos métodos empíricos de ensino e duvidosos a respeito da melhor maneira de realizar um trabalho pedagógico com crianças autistas e qual o resultado espera-se alcançar das intervenções realizadas em sala de aula.

O aluno autista percebe e interage com o ambiente de forma diferenciada e por isso, há a necessidade de profissionais habilitados e dispostos a enfrentar os obstáculos e inovar sempre, a fim de que possa desenvolver um trabalho eficiente, sob pena de não compreenderem as dificuldades do trato com o aluno, deixando-se levar pela frustração e diminuindo as possibilidades de interação e avanços no processo de ensino/aprendizagem.

A motivação para pesquisar sobre a inclusão de autistas na Educação Infantil é o fato de presenciar cada vez mais crianças com TEA sendo incluídas no ensino regular infantil e perceber que na maioria das vezes a equipe escolar e até mesmo as famílias não sabem ao certo como lidar com a tarefa de educar e incluir alunos nessas condições especiais, as dificuldades já aparecem nas tentativas iniciais de comunicação entre equipe escolar e autista e continuam nos processos básicos de vivência escolar como o uso do banheiro e alimentação. Atualmente, surgem cada vez mais pesquisas sobre autistas e seu desenvolvimento e buscam-se soluções para maior compreensão e eficácia no amparo a esse público, que tem que lidar com o transtorno durante toda a vida.

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado pela incapacidade de interação social, dificuldade de comunicação verbal, ou no uso da linguagem e pela concentração excessiva em

pensamentos e sentimentos pessoais em detrimento do mundo exterior. Devido às características mencionadas, podemos notar o quão desafiante é para os familiares e a equipe escolar a interação com uma criança autista, haja vista que por vezes, diante da dificuldade de se fazer entender se torna agressiva e arredia. O autismo e a síndrome de asperger são os mais conhecidos entre os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) tem sido um tema presente em debates nacionais e internacionais. Pessoas públicas (algumas com casos de autismo na família), familiares de autistas, profissionais da saúde e educação, tem mantido o assunto em pauta a partir de variadas perspectivas sobre possíveis causas e tratamentos, assim como buscam inclusão e direitos para essa população.

No entanto, o Brasil ainda está nos primeiros passos em direção a um atendimento eficaz aos portadores de TEA, embora estime-se que haja um milhão de pessoas portadoras do referido transtorno. Ainda está muito longe de garantir atendimento eficiente tanto na área da saúde quanto na inclusão educacional. Segundo Boralli (2007), o Brasil lida com a questão de forma assistencialista e ainda há um longo caminho a percorrer para que possa proporcionar um atendimento do mesmo nível dos países desenvolvidos.

Há movimento, por parte de ONGS e movimentos sociais que lutam para que haja uma conscientização da população e dos governantes quanto a necessidade urgente de políticas sociais que possibilitem inclusão de pessoas com necessidades especiais em todas as esferas sociais, principalmente nos espaços escolares, que já é um direito garantido a toda a população.

Foi observado que é longo o caminho a ser percorrido, para que a educação seja de fato inclusiva, pois a maioria dos profissionais da educação não foi preparada para atender alunos com necessidades especiais. Esse dado é preocupante, haja vista que há uma população de aproximadamente meio milhão de autistas no país.

Embora entidades se organizem em busca de políticas públicas que garantam e fiscalizem os direitos das pessoas com necessidades especiais, a fim de integrá-las socialmente, na maioria das vezes, o atendimento às pessoas autistas ainda fica na responsabilidade das famílias e de instituições privadas, inviabilizando o acesso da população de baixo poder aquisitivo.

Esse trabalho teve como objetivo geral compreender os desafios da inclusão de autistas na educação infantil à luz de teorias que ofertam possibilidades de atendimento na sala de aula e subsidiam o professor por meio de métodos efetivos que norteiam o processo de socialização e aprendizado do autista e melhorando a qualificação do professor.

Com a expectativa poder contribuir, através do levantamento de dados com pesquisa bibliográfica, reflexão de leitura de livros e artigos, sites e revistas, com a disseminação de informação a respeito do TEA e a demanda de seus portadores, em especial nos ambientes escolares, buscando oportunizar aos alunos e professores a ampliação de conhecimentos a fim de que a experiência destes seja ainda mais gratificante e prazerosa.

Neste trabalho será abordado o transtorno de modo geral e no Brasil, as suas características, o que fala a legislação quanto ao ensino e o papel dos profissionais da área da educação.

CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS / DIAGNÓSTICO

O Transtorno do Espectro Autista fica aparente já nos primeiros meses de vida da criança, pois estas não fazem contato visual e tampouco demonstram perceber quando a chamamos. Após o primeiro ano de vida, normalmente não apontam o que desejam (como é comum nessa faixa etária), demonstram maior interesse em objetos em detrimento de pessoas e não demonstram reação aos estímulos como sorrisos, palmas e brincadeiras de esconde.

Embora os sinais acima sejam indícios do transtorno, o diagnóstico só pode ser feito por profissionais capacitados, por meio de observação do comportamento da criança e entrevistas com os responsáveis. Como os sintomas aparecem antes do primeiro ano de vida, é possível e desejável que o diagnóstico seja feito nos primeiros anos de vida, pois um diagnóstico tardio compromete o desenvolvimento potencial da criança.

Os Transtornos do Espectro Autista, segundo Brentani et al 2013 são caracterizados por comprometimento na interação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos. Os autistas apresentam prejuízos cognitivos variados e variantes, sendo considerado um problema de saúde pública. Existe uma grande variação de níveis de TEA, tanto em tipos quanto em severidade dos sintomas e a dificuldade dos especialistas em identificar os subgrupos e direcionar os tratamentos comprometem as evoluções no tratamento.

A mais recente edição do DSM traz novas informações sobre sintomas e coloca déficits de comunicação separados dos prejuízos sociais do DSM – IV, tendo sido substituído pelo composto de dois domínios, sendo o primeiro relacionado a dificuldade de comunicação social e o segundo referente a comportamentos repetitivos e restritos.

Outra modificação na nova versão de DSM é que foi retirado o critério de atraso ou ausência absoluta do desenvolvimento da linguagem, pois pesquisas esclareceram que essas características não são universais, tampouco exclusivas de portadores de TEA.

Segundo o DSM-5 para um indivíduo ser diagnosticado como autista, deve apresentar no mínimo os primeiros três critérios apontados a seguir:

1. Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes:
 2. Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
 - b.Falta de reciprocidade social;
 - c. Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.
3. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras abaixo:
4. Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais

incomuns;

- b. Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
- c. Interesses restritos, fixos e intensos.

5. Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.

O novo DSM trouxe uma nova nomeação que abrange um conjunto de sintomas, o Transtorno do Espectro Autista, composto transtorno autístico, transtorno de asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global ou invasivo do desenvolvimento.

Atualmente é possível distinguir, de forma segura, um indivíduo com TEA de um indivíduo não portador do transtorno, no entanto não há a mesma facilidade em separar os portadores da síndrome nos diversos tipos de transtornos componentes do TEA. As variações envolvem o ambiente no qual o paciente está inserido e aos níveis de linguagem e desenvolvimento cognitivo.

Considerando que o autismo é caracterizado por uma gama de sintomas, alguns especialistas admitem que possa ser representado apenas por uma categoria de diagnóstico adaptativa a cada caso individualmente que esteja passível de ser incluso determinadas especificações clínicas como deficiência intelectual, epilepsia e transtornos genéticos. Portanto uma definição que aceite uma relação maior de sintomas, reflete mais adequadamente o nível de conhecimento sobre a apresentação clínica desta patologia.

Desse modo há uma simplificação no diagnóstico e três definições tornam-se duas, pois os critérios 1) Deficiências sociais e de comunicação e

2) Interesses restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos foram unificados, uma vez que se passou a admitir que os sintomas de dificuldade de interação social e comunicação são indissociáveis e mais bem avaliados quando analisados sob a perspectiva de um conjunto de sintomas específicos de acordo com contextos e ambientes.

Deficiência na comunicação oral não é característica específica do TEA e nem obrigatória dentro desse espectro, podendo ser apontados com maior propriedade em conjunto com os demais fatores influentes nos sintomas clínicos do transtorno. Logo, exigir que os dois critérios sejam preenchidos favorece o diagnóstico mais preciso e com menos possibilidade de erros.

Estudos embasados na revisão de literatura, debates em grupos de trabalho com TEA e entrevistas com especialistas e corroborados por análises feitas pela Universidade de Michigan e pelas bases de dados da Simons Simplex Collection, fornecem pontos possíveis de serem componentes de subdomínios, para uma variedade de níveis de linguagem e faixas etárias, mantendo as especificações utilizadas quando usados os demais domínios de orientação de diagnóstico. Assim, diversos critérios sociais e de linguagem foram unificados a fim de simplificar o reconhecimento do autismo.

No DSM IV, critérios variados analisam o mesmo sintoma e, portanto, trazem peso demasiado ao ato de diagnosticar e a união dos domínios de comunicação e social exige uma nova abordagem de critérios. Análises conduzidas sobre interação social e fala com a finalidade de definir conjuntos

específicos de sintomas e critérios para uma série de idades e níveis de linguagem.

Considerar apenas duas manifestações de sintomas contemplando movimentos repetitivos e interesses focados e fixos, auxilia a especificar os critérios sem grandes perdas ao olhar sensível que o diagnóstico requer. São relevantes para a análise clínica, diversas fontes de observação como, os relatos dos pais, cuidadores e professores de autistas, além da observação clínica, pois estes depoimentos em conjunto com o aval do especialista deixam o diagnóstico mais preciso e pontual.

A diferenciação entre TEA e os demais transtornos também são percebidas e apontadas com mais precisão mediante relatos dos responsáveis acerca da rotina, dos comportamentos repetitivos e interesses peculiares de pacientes com possibilidade de serem portadores do transtorno.

A redefinição dos transtornos componentes ou não do TEA, eleva a clareza e propicia a percepção adequada com o objetivo de minimizar os equívocos nos diagnósticos que tanto comprometem o tratamento e o desenvolvimento do autista. Os comportamentos sensoriais raros, são minuciosamente incluídos num subdomínio de comportamentos motores e verbais estereotipados ampliando a especificação que esse domínio engloba, contendo um referencial maior para o diagnóstico de crianças mais novas.

O TEA é um transtorno do desenvolvimento neurológico e está presente desde o nascimento da criança, no entanto pode não ser notado de imediato em razão das mínimas demandas sociais ocorrentes aos bebês. O DSM-5 reconhece que sujeitos acometidos desse transtorno podem ter variações de sintomas como alta habilidade cognitiva, comorbidades psicopatológicas e padrões de início e estes sintomas podem contribuir para identificação e classificação de subtipos de TEA, de maneira que se busca analisar tanto os sintomas típicos quanto os não característicos de autismo, pois são variantes e aparecem em diferentes níveis.

Embora tenha havido avanços que aprimoraram o diagnóstico, os genes associados ao fenótipo ainda são ignorados pela ciência, em razão da variedade genética e fenotípica, uma vez que o TEA não é considerado transtorno relacionado a um determinado gene específico, se não um problema complexo resultante de alterações nos genes (Iyengar and Elston 2007) junto com uma complexa interação genética, epigenética e fatores ambientais (Persico and Bourgeron 2006, Eapen 2011).

Considerando que o TEA é composto por uma gama de sintomas em diferentes níveis de gravidade, comprometendo a cognição e os mecanismos biológicos, sustenta-se a ideia de que é um transtorno heterogêneo, com etiologias diferenciadas, os especialistas costumam realizar avaliações individuais a fim de indicar o melhor acompanhamento para cada caso em específico.

Os sintomas do transtorno variam de acordo com o nível de desenvolvimento e a idade cronológica do indivíduo. A definição da CID.10 (2000) Autismo infantil: Transtorno Global do Desenvolvimento é caracterizado por um desenvolvimento alterado, manifestado antes da idade de três anos e apresentação de uma perturbação característica do funcionamento nos domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o problema geralmente vem acompanhado de outras variadas manifestações, como: fobias, perturbações de sono ou alimentação, birras e/ou agressividade e autoagressividade.

Distúrbios da fala e linguagem – comunicação verbal com enorme atraso, com fixação e paradas ou ausência total de fala. A ecolalia, repetição de palavras, é bastante comum, e é associada ao uso inadequado ou reversão de pronomes pessoais. A fala comunicativa, frequentemente se desenvolve de maneira atonal, sem ritmo, inexpressiva e com dificuldade de demonstrar emoções. De modo que a comunicação de modo geral está comprometida: seja oralidade, linguagem receptiva, expressão gestual e facial.

Distúrbios no ritmo de desenvolvimento: Normalmente há uma anormalidade na sequência do desenvolvimento, ou seja, a evolução frequentemente é bastante diferenciada das demais crianças da mesma idade.

Distúrbios da motilidade: são comportamentos confusos e ritualísticos: exame dos dedos, borboleta- “flapping”, andar na ponta dos pés, balançar para frente e para trás, balançar (acompanhado de rolar ou balançar a cabeça no ar ou no chão ou bater a cabeça contra a parede), rasgar papeis, rolar ou girar objetos.

Distúrbio da percepção: ocorrem falhas na regulação de estímulos com distorções no processo normal, quanto as preferências dos receptores e inabilidade de compreender estímulos sensoriais para diferenciar o que é importante do que não é, ou seja, há um equívoco de seletividade. É comum também o autista oscilar entre busca e fuga de estímulos. Destarte, certos atos o apavoram, como o barulho de um liquidificador, ou rasgar papel, enquanto outros sons, possivelmente desagradáveis para pessoas não portadoras do transtorno, como o arranhar da unha em um quadro negro ou em uma lixa, por vezes são apreciados por autistas.

Além dos comportamentos citados, também está ligado aos problemas da percepção, o fato de crianças com autismo esfregarem mão e língua nas paredes, terem dificuldades de receber alimentação sólida e de irem de encontro a uma porta ou uma parede. (SCHWARSTZMAN, J.S. e colaboradores, 1995).

Os Aspergers normalmente falam e têm uma boa dicção, até sem erros. Eles só apresentam dificuldades de usar a linguagem como meio de contato social. Os obstáculos para a comunicação são sua indisposição ao contato e o foco de interesse restrito. Eles podem discorrer horas sobre dinossauros, relações matemáticas ou determinado período histórico, mas não conseguir cumprimentar os vizinhos.

PAPEL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO TRABALHO COM ALUNOS COM TEA

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades. Também é fundamental que o professor nutra elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e não desista nunca de buscar meios para de ajudá-los a vencer os obstáculos escolares (MANTOAN, 2015, p. 71).

Ao refletirmos sobre a temática da inclusão, é comum o questionamento sobre qual é o papel do educador infantil nesse processo, considerando que esse profissional mantém contato direto com

as crianças incluídas no ambiente escolar, pois com as mudanças sociais e as novas demandas, diversas atribuições que eram consideradas de competência das famílias, atualmente espera-se que sejam supridas pela escola, ampliando as atribuições dos professores de educação infantil. Desse modo os professores de creche e escolas de educação infantil precisam estar preparados para atender às novas exigências da sociedade, incluindo os desafios de lidar com crianças autistas.

Sendo assim a atuação do professor deve priorizar a mediação no processo de descoberta e aprendizagem, abandonando o papel de mero transmissor de conhecimento e assumindo o posto de orientador, estimulando as descobertas e a aquisição de conhecimento, partindo da socialização e interação com os alunos. É possível afirmar que a mediação “é processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p.26).

O processo de inclusão está ligado a situação de ensino-aprendizagem, pois não basta apenas receber o aluno-inclusão em sala de aula, mas a escola tem a responsabilidade de oferecer uma educação com eficiência e para tanto cabe ao professor buscar métodos flexíveis e diversificados a fim de que o aluno autista possa desenvolver seu potencial. Essa flexibilidade nas aulas e projetos são imprescindíveis para um resultado positivo de inclusão independentemente do quão heterogênea seja a sala de aula.

Para Lopez (2011), o papel do professor deve ser o de mediador, oportunizando e favorecendo a leitura de mundo, despertando a atenção das crianças para aspectos relevantes do ambiente, significando e ressignificando informações, proporcionando que as aprendizagens sejam reorganizadas e a elas agregados novos saberes, fazendo com que o estímulo do ambiente seja relevante e significativo, sendo favorável ao desenvolvimento global.

Em relação a inclusão de crianças autistas em escolas regulares, o educador tem papel fundamental, pois é este que acolhe e é o elo entre a criança e os espaços de educação. De modo que é uma figura extremamente relevante para que essa inclusão ocorra de forma efetiva, haja vista que é sua atribuição, dentro das possibilidades ofertadas pela estrutura escolar, criar estratégias para que todos se desenvolvam, com metodologias adaptáveis as necessidades de cada aluno.

Segundo Mousinho et al (2010), as crianças que apresentam problemas de comportamento e socialização, normalmente são excluídas pelas demais crianças, o que torna o trabalho do profissional de educação mais desafiador, uma vez que fica mais complexo incluir essas crianças nas atividades do grupo. Essa complexidade de socialização, se aplica com rigor às crianças autistas que apresentam dificuldades na compreensão das relações humanas e convenções sociais, de modo geral, não conseguem fazer leitura de expressões faciais e de ambientes, por exemplo, diferenciar um ambiente de festa de um ambiente de tensão.

A rigidez de ações dos autistas compromete sua adaptação às mudanças e muitas vezes reagem agressivamente ao contato físico e à mudança de atividades. A inclusão de portadores de TEA em salas de aula regulares, demanda muita paciência e sensibilidade do professor, pois uma atitude equivocada pode comprometer severamente o processo de inclusão e o interesse da criança pela escola.

Nesse contexto, de trabalho com crianças em situação de inclusão a atuação do professor é buscar atividades que facilitem a socialização do autista como ambiente e com as demais crianças, além de oportunizar o aprendizado e as descobertas dos alunos. Não raro, crianças portadoras de TEA demonstram desinteresse por atividades em grupo, perdendo assim os conhecimentos proporcionados por essas atividades. Sendo assim cabe ao educador se manter atento e procurar de forma afetiva atrair a atenção da criança, bem como sensibilizar as demais crianças para que também busquem incluir o colega, dessa maneira o professor não só trabalha a inclusão do autista, mas também a empatia e a cidadania dos alunos de modo geral.

É de grande relevância que o docente consiga perceber as dificuldades da turma e avaliar o nível de desenvolvimento das crianças, identificando quais aspectos devem ser priorizados no trabalho com o grupo. De acordo com Santos (2008), o desenvolvimento do autista, se comparado com os não portadores do transtorno, é mais lento, porém gradativo, de maneira que cabe a quem educa adequar a comunicação ao aluno.

É parte das atribuições do professor buscar sempre atividades que potencialize o desenvolvimento das crianças, tanto cognitiva quanto emocionalmente, tornando o ambiente escolar agradável e interessante para todos os alunos, independentemente de serem ou não portadores de atenção especial. Esse trabalho de incluir o autista e chamar a atenção dos demais para as peculiaridades deste, é sobremaneira enriquecedor, uma vez que permite a todos os envolvidos, inclusive ao professor exercitar novos olhares e novas formas de encarar as situações do cotidiano.

Faz-se necessário que o professor que trabalha com criança autista procure conhecer as características de portadores de TEA e as dificuldades enfrentadas por eles, porque desse modo se tornará mais eficiente para planejar e executar aulas e intervenções que promovam um desenvolvimento adequado e haja um processo de ensino-aprendizagem de fato efetivo e a criança com necessidades especiais não se torne alvo de discriminação por parte dos colegas.

Desse modo, é possível compreender que para um resultado positivo no processo de inclusão de crianças autistas, o docente deve buscar se apropriar de práticas eficazes e isso só é possível quando o docente se propõe uma busca incessante pelo conhecimento e tenha grande sensibilidade para perceber as pequenas alterações no comportamento dos alunos em resposta às suas intervenções, buscando a partir desses sucessos, incentivo e base para continuar trabalhando com o objetivo de alcançar o desenvolvimento potencial de todas as crianças.

É extremamente relevante que o educador tenha sensibilidade e equilíbrio para trabalhar continuamente com os alunos a importância de atitudes inclusivas e acolhedoras, contribuindo assim para que seus alunos adotem atos de cidadania e as estratégias de ensino tragam resultados positivos.

A inclusão de alunos com necessidades específicas é desafiador para toda a equipe escolar e muito mais para o docente, uma vez que a formação de base para o professor de educação infantil não capacita para atuação com situações especiais de inclusão, logo, o professor acaba muitas vezes por improvisar situações e estratégias de ensino, trabalhando numa espécie de tentativa e erro afim de obter êxito no processo inclusivo. A maior parte dos professores não contam com formação

adequada para atender inclusão e menos ainda são os que tem especialização para atender crianças autistas, de forma que a educação de qualidade para essas crianças fica por demais comprometida, pois a maioria dos educadores não dispõe de conhecimento suficiente acerca do autismo, o que compromete o processo de aprendizagem da criança.

De modo que a despeito da falta de estrutura e de capacitação na formação de base de professores pedagogos para atuar com autistas, nota-se que é fundamental que o professor busque se aprimorar e ampliar seus conhecimentos a respeito das necessidades da criança incluída na escola regular, pois a inclusão, quando bem realizada, contribui para a socialização saudável entre o autista e as demais crianças e um ambiente inclusivo oportuniza aos alunos a prática do respeito ao diferente e incentiva atitudes solidárias e ações de cidadania.

O objetivo primário nesse contexto é proporcionar atividades nas quais as crianças possam desenvolver a autoconfiança e a independência, principalmente a criança portadora de TEA, na qual essas habilidades são adquiridas mais lentamente. Para tanto é preciso que o docente continuamente promova atividades segundo o nível de conhecimento do grupo de alunos, possibilitando a reorganização de conhecimentos e descobertas dos pequenos e a evolução cognitiva de toda a classe.

AUTISTA E APRENDIZAGEM

A teoria das Múltiplas Inteligências, realizada por Gardner (1994,1995) lança um novo olhar sobre padrões de inteligência e suas classificações. O sistema educacional por décadas busca tratar todos os educandos como iguais e traçando objetivos únicos para todos. A essência da teoria de Gardner para a área da educação é o respeito as diversas diferenças entre as pessoas, as unidades escolares que possuem conhecimento e respeitam os estudos que concluíram com a Teoria das Múltiplas Inteligências, reconhecem que o educando em diferentes níveis e idades, têm necessidades diferentes, recebem as informações de seus meios culturais de modo diverso e assimilam noções e conceitos a partir de diferentes estruturas motivacionais e cognitivas.

Para que o projeto educacional seja baseado nos estudos de Gardner, se faz necessário muita reflexão e planejamento. Para Armstrong (2001), a teoria das Múltiplas Inteligências, alerta que não há um conjunto de estratégias para se ensinar que alcance sucesso como todos os alunos, cada um possui condições próprias para aprender e condições estas que devem ser respeitadas no momento da aprendizagem e no momento de se avaliar o que foi ensinado e o que o aluno absorveu como conhecimento.

Esse tipo de mudança deve ocorrer na essência do sistema de ensino, observando o aluno em sua singularidade, trabalhando em pequenos grupos, respeitando o tempo e a necessidade de cada indivíduo e principalmente reflexão e reavaliação constantes por parte do professor, sobre o conteúdo, sobre a forma de avaliar, sobre as estratégias utilizadas, alavancar a avaliação para que esta não fique apenas focada no aluno, mas sim em todo processo de ensino-aprendizagem, tudo precisa ser avaliado conteúdo, estratégias e não apenas o educando, uma avaliação justa e

respeitosa com todos, não com o propósito apenas de classificar o aluno que aprendeu e o aluno que não aprendeu. Avaliar se foi suficiente e correta a estratégia utilizada e buscar respostas sobre o porquê o ensino não foi satisfatório e planejar novas formas de estimular o aluno ao conhecimento que ficou inacabado.

Os estudos de Gardner nos mostram que todos têm capacidades diferentes e que tais capacidades mostram a infinidade de potencialidades de cada indivíduo, na fase escolar o grande desafio para todos educadores (professores, psicopedagogos e toda equipe escolar) é o de escolher métodos e traçar objetivos que contemplem a todas as múltiplas inteligências, sabendo que o ser humano é multideterminado, pois sofre influência do meio familiar, social, cultural e de seu contexto histórico, é de fato impossível que todos tenham sucesso com a mesma forma de ensino e busquem os mesmos objetivos, a grande pluralidade de ideias e pensamentos da humanidade evidencia a grande capacidade de aprender e de transformar de cada ser, sendo esta infundável e com muitas possibilidades.

Vale ressaltar que cada indivíduo possui sua forma de se apropriar do conhecimento e que cada ser é multideterminado, pois sofre influência de tudo e de todos a sua volta. Para Bruner, o processo de aprendizagem é: “captar as relações entre os fatos”. Para que a aprendizagem seja significativa, o professor precisa conhecer seu aluno, os seus conhecimentos prévios, para utilizá-los como pontos de ancoragem para novas aprendizagens.

Tomando por base os apontamentos de Carothers e Taylor (2004), a finalidade da educação do aluno autista é o de potencializar sua independência, objetivando proporcionar mais segurança e tranquilidade na execução de tarefas cotidianas, bem como proporcionar melhor qualidade de vida para a criança e de seus familiares.

Os dois ambientes fundamentais onde acontece o aprendizado são na escola e em casa. Realizar tarefas básicas do cotidiano de forma autônoma, como por exemplo se alimentar, fazer uso do banheiro, escovar os dentes, altera positivamente a qualidade de vida de portadores de TEA e das pessoas que o cercam, portanto é extremamente relevante que essas questões sejam trabalhadas por familiares e equipe profissional que acompanhe essa criança.

É fundamental que os pais trabalhem pela independência de seu filho o mais cedo possível. Se faz necessário que os responsáveis pela educação do autista incentivem a criança a ter autonomia para se vestir sozinha, se servir, comer, beber e assim por diante, pois com esses incentivos a criança sentirá necessidade de desenvolver sua oralidade, assim como será obrigada a prestar mais atenção no que acontece a sua volta.

Este processo requer paciência e persistência dos envolvidos, sempre considerando que o desenvolvimento da criança com autismo é mais lento, é importante elogiar cada avanço alcançado, a fim de estimular a criança a continuar desenvolvendo seus potenciais. A atenção dos pais é de grande valia no processo de aprendizagem da criança, muito mais da criança autista e estes são os responsáveis por grande parte do desenvolvimento do filho, assim como do estímulo ao convívio social.

É relevante que os pais façam passeios com os filhos, preferencialmente em locais públicos,

onde as crianças autistas tenham oportunidade de brincar e ver as outras crianças brincando livremente, de maneira que possam interagir e ressignificar suas brincadeiras. É importante que qualquer atividade seja planejada e que os pais procurem ter a situação sob controle para não serem surpreendidos por imprevistos, que podem estressar a criança, complicando as possibilidades de aprendizagem

. A criança portadora de TEA necessita de rotinas, pois isso a deixa tranquila para desenvolver as atividades propostas. A rotina de horários pré-fixados para as atividades do dia, e a repetição do que será feito pode ser falado e sempre que possível por imagens, no entanto isso deve ocorrer de forma natural. Embora a rotina seja importante para manter um autista tranquilo, é preciso também levar em consideração que o autista precisa aos poucos e gradativamente aprender a aceitar as mudanças.

Portanto é preciso que os pais e os educadores promovam pequenas mudanças na rotina da criança, a exemplo, mudar o trajeto à escola ou mudar o lugar onde a criança se senta na escola. As rotinas devem ser demasiado rígidas, e isso deve ser mostrado o mais cedo para a criança. Ainda segundo Carothers e Taylor (2004), há diversas técnicas que tem dado resultado positivo na aprendizagem de crianças autistas. E essas se utilizadas corretamente podem fazer muita diferença na vida dessas crianças. Dentre as técnicas para desenvolvimento da autonomia do autista, temos:

Modelagem através de gravação de vídeo - Nesta técnica é feito um vídeo de um aluno que já adquiriu determinada habilidade executando alguma tarefa e esse vídeo é apresentado várias vezes para a criança que ainda está aprendendo determinada tarefa. Esta técnica pode ser utilizada para ensinar crianças autistas a escovas os dentes, por exemplo.

Rotina de atividades pictográficas - Ilustrações como fotos, desenhos etc., devem fazer parte de estágios de tarefa cotidianas, para que o aluno observe e realize a tarefa de forma independente. Com essa técnica é possível ensinar como fazer tarefas domésticas e escolares.

Participação e Orientação de Colegas – Nessa técnica crianças normotípicas são utilizadas como referência para a aprendizagem de habilidades práticas na comunidade para alunos com autismo. Por meio do uso dessa técnica, há relatos de crianças com autismo que aprenderam a pegar livros da biblioteca, fazer compras e atravessar a rua com segurança.

Tais técnicas podem ser aplicadas na escola e em casa pelos familiares e pessoas que convivem com a criança autista, pois a colaboração de todas as pessoas próximas é fundamental para seu desenvolvimento.

De acordo com Melo (2007), há diversas técnicas para desenvolvimento de portadores de TEA que podem ser usadas e clínicas de acompanhamento, em escolas e em casa e estas se forem aplicadas da forma correta e contínua, se mostram eficazes, mais precisamente se começarem a ser aplicadas desde muito cedo. Uma das técnicas, que foi desenvolvida na Austrália é a Comunicação facilitada, que é realizada com auxílio de tecnologia que ajudam o autista a escrever e transmitir os pensamentos que não consegue através da fala.

Outra técnica é a Integração Auditiva que foi desenvolvida pelo francês Guy Bernard, nessa

intervenção o autista ouve uma música com algumas frequências de som eliminadas, o que segundo o médico inventor da técnica ajuda o paciente a se adaptar a sons intensos e lugares com muito barulho.

Há também a técnica denominada Integração Social que é realizada por meio de toques, massagens e objetos e brincadeiras que envolvam movimento e equilíbrio, que tem por finalidade apresentar novas sensações e promover interação social entre o autista e demais crianças.

Os Movimentos Sherborne é outro método que foi desenvolvido pela professora de educação física Veronica Sherborne, que busca proporcionar o desenvolvimento e o autoconhecimento por meio da consciência corporal e do ambiente ao seu redor, com a conscientização de cada movimento. Embora a eficácia desta técnica não tenha sido comprovada, pode proporcionar e estimular entre crianças autistas e seus responsáveis, algo que na maioria das vezes não acontece espontaneamente.

A variedade de técnicas desenvolvidas para o tratamento de autistas são muito importantes, uma vez que a socialização é sempre um estimulante no desenvolvimento de todos os envolvidos, no entanto há algumas situações que devem ser observadas com o propósito de potencializar as descobertas e a evolução do portador de TEA.

Mesmo considerando que o tratamento é realizado com auxílio de programas individuais em função da evolução de cada criança, os seguintes aspectos podem ser fundamentais como alvos preferenciais de tratamento em um programa de intervenção precoce com indivíduos com Síndrome de Asperger. Devemos procurar o antes possível desenvolver: a autonomia e a independência; a comunicação não-verbal; os aspectos sociais como imitação, aprender a esperar a vez e jogos em equipe; a flexibilização das tendências repetitivas; as habilidades cognitivas e acadêmicas; ao mesmo tempo é importante: trabalhar na redução dos problemas de comportamento; utilizar tratamento farmacológico se necessário; que a família receba orientação e informação; que os professores recebam assessoria e apoio necessários. (MELLO, 2007, p.28).

Segundo a autora, a instituição de ensino e o docente têm um relevante trabalho com a educação da criança autista. É necessário que a instituição de ensino organize estratégias a fim de que essas crianças possam aprimorar suas habilidades e socializar com as demais crianças. A ação da escola deve ocorrer em conjunto com a ação da família, e esta deve na medida do possível estar sempre atenta, acompanhando nas atividades, estimulando e criando situações propícias para que o autista se sinta confortável para se comunicar. O educador deve buscar ou criar formas de ensino-aprendizagem a fim de proporcionar ao aluno autista aquisição de habilidades para se comunicar e aprender a ler e escrever.

As estratégias de ensino para as autistas, assim como para as demais crianças devem estar sempre adequadas a sua faixa etária e ao seu nível de compreensão e seus interesses, ou seja, as estratégias de ensino devem ser planejadas sempre com o foco no objetivo principal objetivo que é o desenvolvimento integral da criança, objetivando sua autonomia e caso a criança autista não demonstre interesse pelas atividades sugeridas pelo docente, este deve tentar chamar sua atenção para participar do grupo durante atividade, ainda que o aluno não esteja compreendendo o que está se passando o docente deve agir com calma, amparar e tentar auxiliara criança a entender e realizar a tarefa sugerida. Sempre que o autista for capaz de realizar bem alguma atividade ou conseguir se comunicar oralmente deve receber estímulos positivos, porque assim aumentam as chances da criança se sentir atraída pela atividade. É importante também que o professor busque identificar com

atenção quando a criança está tendo uma crise em razão do barulho e/ou mudanças de atividades, pois esses casos requerem ainda mais paciência e dedicação para que a crise passe o mais breve possível e a criança não se machuque nem machuque as demais que estiverem por perto.

Nunes (2011), afirma ainda que “na realidade, os problemas encontrados na definição de autismo, refletem-se na dificuldade para a construção de instrumentos precisos e adequados para um processo de avaliação e condutas”. Logo, um processo pedagógico de avaliação do autista só será justo se respeitar que a condição deste é diferente dos demais e deve-se considerar os avanços por mínimos que sejam, de maneira que o educador deve estar sempre sensível as necessidades físicas, motoras e cognitivas dos alunos.

Segundo Camargos Jr. (2002), na instituição de ensino as intervenções pedagógicas partem de análises de relatórios psiquiátricos, psicológico, neurológico, pedagógico e social. Sendo preciso que o docente tenha disponibilidade de tempo e entendimento para dar conta de imprevistos e demandas que as crianças apresentarem com relação à convivência com o colega autista e vice-versa sempre readequando e inovando as metodologias e estratégias de ensino.

As estratégias de educação para o autista podem ser embasadas pelo relatório de um psicólogo ou equipe multidisciplinar que atenda a criança, para que sejam aprimoradas atividades significativas que colaborem de maneira eficaz para o melhor rendimento do aluno, desenvolvendo o seu equilíbrio físico e emocional.

Os problemas apresentados pelos autistas são passíveis de serem amenizados, quando são realizadas as intervenções pertinentes por especialistas e o diagnóstico precoce também é relevante para que as técnicas utilizadas na educação e desenvolvimento do autista sejam capazes de potencializar e seu desenvolvimento em todos os aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os profissionais da saúde e educação, bem como familiares de autista necessitam de muita paciência, observação e constante atualização sobre como evoluir no trato com esse público, de forma mais intensa, devem buscar conhecimento os profissionais pois são eles que sobrepõe suas orientações à família do portador da síndrome, seja por meio de terapias específicas ou de processos de ensino.

Uma boa formação e contínua capacitação profissional para atendimento a inclusão escolar de crianças autistas, torna possível, seja por intermédio de análise médica, acompanhamento familiar ou de profissionais de assistência escolar, alcançar evolução significativa e ganhos cognitivos e sociais no comportamento do autista.

Vale ressaltar que, o objetivo principal da prática dos profissionais para a evolução psicoemocional dos portadores do transtorno, é o aprimoramento da consistência social, pois a convivência escolar constitui uma boa maneira de estimular o autista a analisar o ambiente a sua volta. A interação com as demais crianças, que a escola proporciona ao portador de TEA é a mola propulsora para

o aprimoramento de habilidades e capacidades, inclusive de aptidões na coordenação motora, na linguagem, na aprendizagem e plasticidade do cérebro.

As discordâncias entre acessibilidade e adaptação das práticas pedagógicas com finalidade de incluir os autistas, ou de outra criança em situação de inclusão, estão na base da formação do profissional da educação, pois se este profissional tiver conhecimento sobre o transtorno qual seu aluno é portador, terá mais facilidade para interagir com a homogeneidade do grupo de alunos e conforme a metodologia que aplica, adequar as práticas pedagógicas potencializando a aprendizagem de todos os alunos. Dessa maneira, o professor cumpre seu papel de mediano entre os alunos, o conhecimento e a ressignificação das aprendizagens.

As crianças autistas apresentam níveis variados de severidade e comprometimento cognitivo, requerendo formas bem peculiares de adaptação, pois seu desenvolvimento, a partir do seu grau de compreensão e tempo de evolução, está atrelado ao ambiente na qual estão inseridas.

A postura da família é contribui de forma significativa ajustamento do autista, por isso deve também receber todo o apoio psicológico e funcional para estar informada e consciente das dificuldades e potencialidades da criança com esse transtorno.

Nesse trabalho, através de levantamento bibliográfico buscou-se levantar alguns dos desafios e possibilidades que se manifestam no caminho de crianças autistas e de suas famílias, bem como dos profissionais da educação que atuam com crianças nessas condições, esperamos por meio desse levantamento contribuir para a promoção de conhecimentos nesse campo e conscientização dos desafios que ainda precisam ser superados para que todos tenham ganhos usufruindo de uma educação inclusiva que favoreça a todas as pessoas envolvidas no processo.

Destacamos ainda que o autismo, que era considerado um distúrbio infantil raro e sempre severo, passou a ter maior visibilidade nos últimos vinte anos, oportunizando que pais, professores e médicos tivessem mais conhecimento sobre o tema e os autistas adquirissem alguns direitos. Atualmente já é popularizado que os níveis de autismo são vários e o transtorno pode estar presente em pessoas consideradas muito inteligentes ou habilidosas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 /; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ;** revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências Múltiplas na sala de aula.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista Assumpção; KUCZYNSI, Evelyn. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015, p. 93-103.

BORALLI, Eliana Rodrigues. **Autismo: Trabalhando com a criança e com a família**. São Paulo, Edicon, 2008.

BORALLI, Eliana Rodrigues. **Autismo: Das questões teóricas à prática**. Curso, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394)**. Brasília: 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Políticas Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2014. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 > Acesso 14 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial**. 77 Disponível em : < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf > Acesso 21 set. 2020. BRASIL.

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm > Acesso 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso 16 set. 2020.

BRENTANI, H., Paula, C., Bordini, D., Rolim, D., Sato., F., Portolese, J., Pacífico, M., & McCracken, J. (2013). **Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 35, 62-72.

CAMARGOS Jr, Walter. et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Corde, 2002.

CAROTHERS, Douglas E. ; TAYLOR, Ronald L. **Como pais e educadores podem trabalhar juntos para ensinar habilidades básicas de vida diária para crianças com autismo**. 2004. Disponível em: <<https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2017/08/Comopaiseeducadorespodemtrabalharjuntos.pdf>>. Acesso 03 de set. de 2020.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: vozes, 2006. 1979 CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa. Métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FELICIO, V. C. **O autismo e o professor: um saber que pode ajudar**. Bauru, 2007.

FONSECA, V. **Integração Sensorial e Aprendizagem: introdução à obra de Ayres**. In: FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GALDINO, M. J. **A inclusão educacional de um aluno com autismo em uma escola de ensino fundamental do município de Arapiraca**. Arapiraca: 2011.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas**. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIN, R. R. **A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares**. In: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D (Org.). **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2010.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Rev. Bras. Psiquiatr. vol.28 suppl.1 São Paulo May 2006 Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002 >. Acesso 12 set. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

LOPEZ, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas**. 2011. **Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília**. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. Educação, v. 32, n. 2, p. 319-26, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, A. M. S. Rosde. **Autismo: Guia Prático**. Ed. 3ª. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE; 2004.

MELO, S. C. de.; LIRA, S. M. de.; FACION, J. R.; **Políticas inclusivas possíveis implicações no ambiente escolar**. In: FACION, J. R (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibipex, 2008.

MONTE, F. R. F. do; SANTOS, I. B. dos. (COORD.). **Saberes e práticas da inclusão Dificuldades acentuadas de inclusão: Autismo**. Brasília, MEC, SEESP, 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educacao%20infantil%203.pdf>>. Acesso 19 set. 2020.

MOUSINHO, Renata et al. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões**. Rev. psicopedagogia. [online]. 2010, vol.27, n.82, pp. 92-108. ISSN 0103-8486. 1979

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e Sua Formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, S. M. **A concepção dos familiares, professores sobre a inclusão dos alunos com necessidade especiais na escola regular**. 2011. Disponível em: < <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/1240>>. Acesso 19 set. 2020.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PRAÇA, E. T. P. de. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. **Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de ciências exatas**. Pós-Graduação em Educação Matemática, Juiz de Fora, 2011. Disponível em:< <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/3042/1/elidatamarapratadeoliveirapraca.pdf>>. Acesso 18 set. 2020.

PRIETO, Rosângela G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In: ARANTES, Valéria A. (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RAPIN, I.; TUCHMAN, R. **Onde estamos: Visão geral e definições.** In: RAPIN, I.; TUCHMAN, R (Org.). **Autismo: abordagem neurobiológica.** São Paulo: Artmed, 2009.

RODRIGUEZ, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SANCHEZ, P. A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** Revista Inclusão. Brasília, v. 1, n. 1, out./2005, p. 718.

SCHWARSTZMAN, J. S. Assunção, F.B. Jr. e Colaboradores. **Autismo Infantil, Memnon Edições Científicas Ltda.** São Paulo, 1995.

OS BENEFÍCIOS DO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A APRENDIZAGEM

THE BENEFITS OF USING ACTIVE METHODOLOGIES FOR LEARNING



ERONILTE DOS SANTOS LOPES BARROS

Graduação em Pedagogia pela Instituição UNIDERP - Centro de Ensino Superior de Campo Grande - CESUP (2013); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de São Paulo, na EMEI Antônio Raposo Tavares.

RESUMO

Neste presente artigo, vamos explicitar, qual é a importância das metodologias ativas e como elas atuam, explanando também suas conclusões que podem auxiliar no progresso das escolares bem como, na possibilidade da contribuição para uma aprendizagem significativa para os educandos, auxiliando-os com práticas de ensino inovadoras e mais adequadas à sua realidade, dando-lhes autonomia. Mediante as metodologias ativas, os alunos podem se sentir instigados a fazer parte ativamente de seu aprendizado, criando assim soluções para os problemas, ao contrário do ensino tradicional, em que apenas age indiferente, como interlocutor, reproduzindo os argumentos. Para concepção deste artigo, foi utilizada a metodologia de pesquisa do tipo bibliográfica, com referências em Berbel (2011), Machado (2017) e Gardner (1995), e tem como objetivo argumentar os benefícios das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. A apreciação das leituras apuram o dinamismo das metodologias ativas que são benéficos para o processo de ensino-aprendizagem na modernidade, pois privilegia o aluno como protagonista dele, ministrando uma aprendizagem significativa, em que o professor é um suavizador.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Metodologias Ativas; Contemporaneidade.

ABSTRACT

In this article, we will explain the importance of active methodologies and how they work, as well as the conclusions that they can help schools progress and contribute to meaningful learning for students, helping them with innovative teaching practices that are more suited to their reality, giving them autonomy. Through active methodologies, students can feel encouraged to take an active part in their learning, thus creating solutions to problems, unlike traditional teaching, in which they only act indifferently, as interlocutors, reproducing arguments. To conceive this article, a bibliographic research methodology was used, with references in Berbel (2011), Machado (2017) and Gardner (1995), and aims to argue the benefits of active methodologies in the teaching-learning process. The assessment of the readings reveals the dynamism of active methodologies, which are beneficial to the teaching-learning process in modern times, as they privilege the student as the protagonist, providing meaningful learning, in which the teacher is a facilitator.

KEYWORDS: School; Active Methodologies; Contemporaneity.

INTRODUÇÃO

Diante dos desafios que enfrentamos atualmente, é evidente a urgência de reavaliar o papel do educador no contexto do ensino-aprendizagem, assim como as metodologias de ensino em vigor. É crucial adaptarmo-nos às demandas dos alunos na sociedade contemporânea, reconhecendo a importância de revisar e ajustar as abordagens educacionais para atender às necessidades em constante evolução.

Na contemporaneidade, precisamos buscar atender as necessidades de nossos alunos, e isso pode tornar-se um processo mais prazeroso e significativo quanto usamos de estratégias que façam sentido para eles, por meio de ações interativas, cativantes e dinâmicas na sala de aula, indo além da simples transmissão e memorização de informações, proporcionando ao aprendiz um papel central na sua própria jornada de aprendizado.

Percebemos a importância de reavaliar o papel do educador na atualidade e reconhecemos o quanto a implementação de metodologias ativas é fundamental nesse contexto. Essas metodologias não apenas auxiliam o educador em suas responsabilidades diante das demandas contemporâneas e dos avanços tecnológicos, mas também contribuem para uma compreensão mais clara do tipo de escola que temos atualmente e do perfil de professor necessário para atender às suas necessidades.

No intuito de refletir sobre o papel do educador na contemporaneidade, surgiu o interesse pela presente pesquisa, cujo objetivo geral é o de explorar as metodologias ativas, e o objetivo específico é analisar a relevância dessas abordagens para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Podemos observar que, ao longo dos diferentes períodos históricos, a educação passou por diversas transformações, impactando diretamente o papel do professor. Essas mudanças refletem

os avanços que buscam redefinir o conceito tradicional do papel do educador.

As reflexões evidenciam que, diante do cenário marcado por constantes inovações e transformações, as metodologias ativas emergem como uma ferramenta valiosa para capacitar o aluno a assumir o papel central em sua jornada de aprendizado.

Para que essa abordagem seja eficaz na sala de aula, é imprescindível que o professor possua um entendimento aprofundado dos diversos métodos de ensino disponíveis, possibilitando a criação de um ambiente educacional dinâmico, produtivo e de significativa aprendizagem para os estudantes.

OS BENEFÍCIOS DO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A APRENDIZAGEM

Atualmente, a função do professor engloba a integração das novas tecnologias com o intuito de facilitar e intermediar a aprendizagem, tornando-a dinâmica e cativante para os alunos. Além disso, busca-se despertar a reflexão, promover o pensamento crítico e viabilizar a interação como um meio direto para o processo de construção do conhecimento.

Para Nóvoa (1995):

“A docência, ao longo dos séculos, foi se delineando e se estruturando como profissão, na medida em que ia sendo definido a quem competia a função de educar. Essa atribuição, por volta do século XVI, estava a cargo da Igreja, tendo algumas congregações religiosas a responsabilidade específica da educação formal. Nesse sentido, uma gama de elementos foi sendo incorporada ao trabalho docente: currículo, técnicas pedagógicas, habilitação; sendo cada vez mais requisitado que o professor se tornasse um especialista. Foram implementadas regulamentações da profissão pelo Estado, tendo a licença para ensinar concedida a indivíduos que dispusessem de alguns requisitos e que prestassem exame ou concurso”. NÓVOA (1995, p. 125).

Com o decorrer do tempo, é perceptível o declínio progressivo do modelo de educação tradicional, cujos métodos se mantêm mecânicos, inflexíveis, centrados no papel do professor e frequentemente desconectados do mundo exterior à sala de aula.

A principal diferença entre a metodologia tradicional e a metodologia ativa reside na postura do estudante, que deixa de ser predominantemente passivo para se engajar ativamente no próprio processo educacional durante a aula.

A aplicação das metodologias ativas no ensino-aprendizagem é mais dinâmica, participativa, colaborativa, estimulante, envolvente e autônoma para o aluno. Essa abordagem possibilita uma aprendizagem significativa que transcende os limites da sala de aula e se aplica à vida cotidiana.

Portanto, visando promover uma aprendizagem mais relevante e significativa para os alunos, a adoção das metodologias ativas pode ser uma aliada poderosa no processo educacional.

As metodologias ativas emergiram na década de 1980 como uma alternativa à abordagem de aprendizagem passiva. Anteriormente, as aulas se limitavam à apresentação oral dos conteúdos pelo professor, sendo essa a única estratégia didática predominante (Mota; Werner, 2018, p. 61).

A função do professor é delineada pelos desafios inerentes à profissão, à dinâmica diária

de ensino, à interação com os alunos e à comunidade, inserindo-se numa esfera que abrange o desenvolvimento educacional e social. Entre os desafios enfrentados, destaca-se a necessidade frequente de o professor atuar como um mediador em situações que surgem das limitações e complexidades do seu cotidiano.

Segundo Gardner (1995, p.21), “as metodologias ativas permitem que os alunos se envolvam em projetos que têm significado para eles, ao trabalharem com habilidades e conhecimentos fundamentais”.

Gardner (1995, p. 21), apresenta uma abordagem abrangente das capacidades humanas, reconhecendo a existência de diversas formas de inteligência. Ele enfatiza que cada indivíduo tem seu próprio ritmo no processo de aprendizagem e destaca a presença de diferentes potencialidades que merecem ser exploradas e incentivadas.

Com as metodologias ativas, o protagonismo nos processos educacionais migra do professor para o aluno, revolucionando os modelos tradicionais de ensino.

De acordo com Sá (2019):

“Metodologias ativas são processos de aprendizagem em que os alunos participam ativamente da construção do conhecimento. As metodologias ativas propõem uma mudança paradigmática em que o aluno passa, então, a ser o protagonista e transformador do processo de ensino, ao passo que o educador assume o papel de orientador, abrindo espaço para a interação e participação ativa dos estudantes” (Sá, 2019, p. 21).

As metodologias ativas podem oferecer uma série de benefícios significativos para a aprendizagem dos alunos. Dentre eles, podemos citar:

- **Motivação**, uma vez que promove a participação ativa dos alunos, fazendo com que possam protagonizar o seu aprendizado;

- **Promoção da aprendizagem significativa**: o envolvimento em atividades práticas e a capacidade de resolução de problemas são capazes de promover vivências e experiências mais significativas, relacionando teoria e prática;

- **Desenvolvimento de habilidades**: ao utilizarmos metodologias ativas, algumas habilidades fundamentais podem ser aprimoradas, como o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas, o trabalho em equipe, a liderança, e a comunicação eficaz, auxiliando a lidar com situações e desafios da realidade;

- **Autonomia e responsabilidade**: agindo com autonomia em seu próprio processo de aprendizagem, os alunos desenvolvem o senso de responsabilidade e autodireção;

- **Memorização e retenção**: envolvendo-se integralmente nas atividades, os alunos absorvem melhor o conhecimento do que quando recebem informações passivamente;

- **Personalização da aprendizagem**: por meio das metodologias ativas, é possível personalizar o ensino, atendendo as necessidades de cada aluno;

- **Inovação e criatividade**: estas são habilidades essenciais para enxergar diferentes perspectivas e soluções para os problemas, preparando os indivíduos para o mundo real. (Sá, 2019, p. 25).

As metodologias ativas são valorizadas por sua capacidade de transformar a aprendizagem em um processo dinâmico, interativo e mais efetivo, capacitando os alunos não apenas a absorver conhecimento, mas também a aplicá-lo e compreendê-lo de maneira mais profunda e contextualizada.

As metodologias ativas, conforme delineadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), têm como objetivo formar tanto os estudantes quanto os professores em competências e habilidades essenciais, tais como: argumentação; comunicação; cultura digital; empatia e cooperação; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; responsabilidade e cidadania; trabalho e elaboração de projeto de vida.

Ela enfatiza a importância do desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, que são promovidas por meio de diferentes abordagens pedagógicas, incluindo as metodologias ativas.

A BNCC (Brasil, 2018) preconiza a formação integral dos alunos e destaca a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa, o protagonismo e a construção do conhecimento pelos estudantes. As metodologias ativas são reconhecidas como estratégias que propiciam esse engajamento.

As metodologias ativas representam uma mudança significativa em relação ao modelo tradicional de ensino baseado na exposição. Elas consideram o aluno como um elemento central, ativo e integrante do próprio processo de aprendizagem.

Nesse contexto, os professores assumem o papel de facilitadores, orientando e conduzindo os estudantes em seus percursos de aprendizagem, proporcionando um ambiente propício para a construção ativa do conhecimento.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem se transforma em uma abordagem compartilhada, em que o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento, convertendo a sala de aula em um espaço de intercâmbio e colaboração.

Mediante a diversidade de realidades e perspectivas, uma educação mais plural emerge, estreitando a relação com a vivência cotidiana dos alunos e os preparando para os desafios do mundo real.

Nessa transformação, as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental. Celulares, tablets, computadores e outros dispositivos se tornam ferramentas imprescindíveis na sala de aula, facilitando o acesso à informação.

Graças a essa metodologia e suas ferramentas contemporâneas, os alunos tendem a se engajar mais ativamente nas dinâmicas de sala de aula. Em contrapartida aos modelos tradicionais, nos quais frequentemente assumem uma postura passiva, meramente absorvendo o que os professores apresentam.

Para promover uma postura ativa na aprendizagem dos alunos, diversas atividades, estímulos e abordagens pedagógicas são aplicados em sala de aula, variando conforme os objetivos da lição, a disciplina e outros fatores.

Embora o uso da tecnologia na educação já tenha um papel significativo em muitos processos colaborativos de ensino, é importante notar que as metodologias ativas surgiram anteriormente, ainda no século XIX, muito antes das instituições educacionais contarem com tantos recursos tecnológicos à disposição.

Quando pensamos a respeito das origens das metodologias ativas, é essencial ressaltar as contribuições do interacionismo. Essa teoria compreende o ser humano como um ser essencialmente interativo, cuja formação decorre das conexões estabelecidas com outros indivíduos e com o ambiente ao redor.

O interacionismo desafia a concepção de habilidades inatas e uma constituição fixa, criticando a ideia de que a aprendizagem se dá apenas por estímulos positivos ou negativos.

Além disso, ele enfatiza a natureza bidirecional da interação, na qual nos engajamos com o que aprendemos. Diante de uma abordagem interacionista, o papel do professor se configura como um facilitador, mediador e ouvinte atento no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos principais aspectos fundamentais para o desenvolvimento das metodologias ativas reside na habilidade de posicionar o aluno como figura central e ativa no processo de aprendizagem. Torna-se imprescindível superar a concepção do estudante meramente como espectador passivo dos conteúdos, apenas receptivo ao que é ensinado.

Com o objetivo de nos atualizarmos e alinhar nossas práticas educativas às necessidades dos alunos e à realidade contemporânea, as metodologias ativas se revelam altamente benéficas ao promover o desenvolvimento e a formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos e criativos no processo de ensino e aprendizagem.

Para alcançar tal propósito, os educadores necessitam de uma abordagem em sala de aula que estimule o aluno a não ser somente um mero receptor de informações, mas sim a construir ativamente o seu próprio conhecimento.

O principal mérito dessas metodologias está na alteração da maneira como se percebe a aprendizagem. Ao adotá-las, o professor possibilita que os alunos pensem de modo diferenciado, conectando informações e ideias.

As metodologias ativas contrastam significativamente com os métodos tradicionais de ensino, nos quais os estudantes são avaliados de maneira uniforme, sem considerar suas habilidades individuais, resultando em uma produção de resultados previsíveis e padronizados. Tais abordagens frequentemente geram alunos desmotivados, apáticos e, em muitos casos, enfrentando dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Garofalo (2015):

“A metodologia ativa é identificável também por escola ativa ou escolanovismo e está centrada na aprendizagem, o aluno como um auto aprendiz. Conforme o autor, a atividade é fundamento da edificação pedagógica escolanovista, a qual estabeleceu um divisor em relação às metodologias tradicionais. E, há pouco mais de um século, a atividade superou a passividade, pelo menos em termos críticos. A alteração entre a tradicional e a ativa situava-se, da parte desta, como crítica à passividade do aluno diante do protagonismo do professor em relação ao ensino” (GAROFALO, 2018, p. 13).

As metodologias ativas enfatizam a necessidade de orientar os alunos para a reflexão sobre a realidade e a análise de questões relevantes ao contexto em que vivem. Incentivar o pensamento crítico é essencial, pois prepara os estudantes para a busca de soluções ao se tornarem profissionais.

A conexão entre o conteúdo ensinado e a realidade contextual dos alunos é crucial para que possam aplicar na prática os conhecimentos adquiridos, oferecendo uma visão mais clara do que esperar dessa interação. A integração entre teoria e prática é indispensável e representa uma habilidade essencial a ser desenvolvida.

Segundo Berbel (2011):

“A aprendizagem ativa acontece com a interação entre o aluno e o assunto em estudo, ou seja, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, bem como, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de maneira passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento” (BERBEL, 2011, p.55).

As metodologias ativas têm suas bases em princípios antigos, como a aprendizagem pela experiência, seguindo a premissa de que o conhecimento é construído por meio da transformação das vivências (DEWEY, 1938, p. 65).

Uma de suas metas no processo de ensino-aprendizagem é encorajar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, inseridos em situações reais.

Além disso, existem outros benefícios atribuídos à utilização das metodologias ativas nas instituições de ensino, tais como: aprimoramento da qualidade do aprendizado, incremento da autonomia e do protagonismo estudantil, aprofundamento do pensamento crítico, estímulo à colaboração entre os colegas, desenvolvimento do senso de responsabilidade e compreensão da importância da participação na sociedade.

Os proponentes das metodologias ativas destacam diversos benefícios para o desenvolvimento individual de cada aluno, abarcando aspectos pessoais, profissionais e cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia ativa muda o ambiente escolar, as crianças sentem-se mais seguras para realizar as propostas ofertadas, já que são protagonistas, desenvolvem ideias e autonomia, como aprendizado para a vida.

Conseguimos expor o quanto se faz necessário adaptar nossa metodologia de ensino à nossa realidade com os educandos, buscando atender suas demandas da modernidade, em um ambiente de aprendizagem que possa priorizar a participação de seu processo educativo com independência e não de forma passiva, como era no passado. O professor promove o aluno ao fazer uso de metodologias ativas para a aprendizagem, a construção de conhecimento significativo, auxiliando em sua formação humana e profissional.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas. Londrina, v. 32, nº 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem (Trad. Afonso Celso da Cunha Serra)**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: The Macmillan Company. 1938.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MACHADO, A. B. et al. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

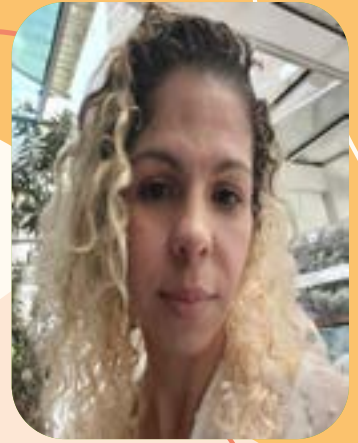
MOTA, A.; WERNER DA ROSA, C. **Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas**. Revista Espaço Pedagógico, v. 25, nº 2, p. 261-276, 28 de maio de 2018.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. ed. – Porto, Portugal: Porto, 2007.

SÁ, Henrique. **Metodologia ativa: o que é, exemplos e suas diferenças**. Sílabo, 2019. Disponível em: <https://silabe.com.br/blog/metodologia-ativa-o-que-e-exemplos-e-suas-diferencas/>. Acesso 19 jan. 2024.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

BILINGUAL EDUCATION



EVELYN FERNANDES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Nove de julho, em 2010; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

RESUMO

Atualmente, ter competência comunicativa em uma língua estrangeira faz parte da cultura geral abrangente do indivíduo e seu nível de preparação será determinado por ele, não apenas pelo conhecimento que proporciona sobre a cultura de outros povos, mas também porque pode ser utilizado como um instrumento de desenvolvimento próprio para a busca de novos conhecimentos e como meio de comunicação com outros homens. O desenvolvimento alcançado até agora pelas ciências tecnológicas e comunicações torna aprender inglês é cada vez mais necessário, pois esta linguagem domina a mídia internacional, comunicação e monopolizou a maior parte de informações com as tecnologias mais avançadas. São razões estão subjacentes ao crescente interesse, em vários países. Tem sido pensado, com alguns cétricos e outros detratores, que uma possível forma de resolver o problemas de aprender inglês seria criar a fundamentos desde a primeira infância; isto é, familiarizar crianças com a língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Infância; Novos Conhecimentos.

ABSTRACT

Nowadays, having communicative competence in a foreign language is part of an individual's comprehensive general culture and their level of preparation will be determined by it, not only because of the knowledge it provides about the culture of other peoples, but also because it can be used as an instrument of one's own development in the search for new knowledge and as a means of communicating with other people. The development achieved so far in science, technology and communications makes learning English increasingly necessary, as this language dominates international media, communication and has monopolized most information with the most advanced technologies. These are the reasons behind the growing interest in various countries. It has been thought, with some skeptics and other detractors, that a possible way to solve the problem of learning English would be to create the foundation from early childhood; that is, to familiarize children with the English language.

KEYWORDS: Culture; Childhood; New Knowledge.

INTRODUÇÃO

Estudos recentes mostram que o ensino bilíngue vem sendo abordado cada vez mais na educação infantil e nas séries iniciais, principalmente o ensino focado na língua inglesa. Partindo desse pressuposto este estudo busca desenvolver e analisar algumas questões específicas sobre o tema.

Toma-se aqui como foco a importância do aprendizado de uma segunda língua ainda na primeira infância, embora este ensino ainda não possua um caráter obrigatório na Educação Infantil.

É de extrema importância oportunizar o contato com uma segunda língua para crianças da Educação Infantil e das séries iniciais, pois o ser humano é totalmente capaz de crescer aprendendo duas línguas, sem sobrecarga intelectual.

Para entendermos educação bilíngue é necessário considerarmos os aspectos históricos, culturais, sociais, políticos, entre outros. Diante disso, é possível compreendermos a existência de escolas bilíngues com propostas e objetivos diferentes, pois é uma pluralidade de fatores que as definem.

Atualmente o aumento do número de escolas que oferecem o ensino do inglês e as escolas que oferecem este aprendizado na forma de disciplina extracurricular.

Sobre o ensino bilíngue, Silva (2009) sublinha que se trata de oferecer um ambiente de ensino sociocultural em dois idiomas que possibilite a aquisição de uma segunda língua com a mesma naturalidade que a criança adquiriu a língua materna, por meio da imersão. Baker (2006, apud SILVA 2009), por sua vez, assinala que o programa de imersão consiste em aprender uma segunda língua desde a educação infantil de forma subconsciente, similar ao aprendizado da primeira língua, já que

o conteúdo curricular torna-se o foco para o desenvolvimento da língua.

É por meio da linguagem que conceitos e conhecimentos são criados e construídos, desvendando o abstrato e se tornando conhecido.

A troca de informações entre indivíduos e de ideias se faz possível, possibilitando ao indivíduo a capacidade de analisá-las de modo a aceitá-las ou rejeitá-las, sendo possível dizer que a língua é um código que foi desenvolvido para a transmissão de pensamentos, ideias e interação entre os indivíduos.

De acordo com Vygotsky (2005, p.5):

A natureza do significado como tal não é clara. No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala.

Portanto a necessidade de comunicação foi a alavanca que impulsionou o homem para o desenvolvimento da linguagem.

Em relação à aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1984) expõe que estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Esses processos são independentes, dinâmicos e contínuos.

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1998, p.115).

Vygotsky reconhece que a aprendizagem possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Desse modo, o professor bilíngue atua como mediador, por meio de um trabalho intencional e sistematizado, a fim de favorecer o processo de ensino e aprendizagem, além de ser o responsável por organizar os meios: conteúdo, espaço, tempo e procedimentos.

De acordo com Mello (2010):

A própria expressão educação bilíngue tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que normalmente eles usam em casa. Vários são os modelos e tipos de educação bilíngue. Eles, porém, diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos. (MELLO, 2010, p.120).

A língua inglesa está presente no nosso cotidiano, como em restaurantes, onde o prato que cada pessoa se serve está descrito como “Self Service”, ou redes que chamamos de fast food, entre outros exemplos da língua inglesa que perpassa o mundo.

O ensino bilíngue deve ser um processo natural, em que a criança desenvolve o vocabulário das duas línguas, adequando-as às situações de comunicação, reais e contextualizadas, a fim de que as crianças saibam usar as palavras adequadas ao contexto comunicativo de maneira natural.

Aprender uma segunda língua nos permite realmente desenvolver uma nova forma de ver muitas coisas. E isso talvez aconteça não apenas porque aprender um novo idioma fortalece alguns

aspectos cognitivos do nosso cérebro, mas também porque esse processo envolve também conhecer mais sobre a cultura associada a ele.

O ENSINO BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS

A socialização por meio da linguagem se dá de uma forma rica na qual a criança tem acesso a cultura da sociedade onde está inserida.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

Quanto menores forem as crianças, mais suas representações e noções sobre o mundo estão associadas diretamente aos objetivos concretos da realidade conhecida, observada, sentida e vivenciada. O crescente domínio e uso da linguagem, assim como a capacidade de interação, possibilitam, todavia, que seu contato com o mundo se amplie, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos culturalmente. (RCNEI - BRASIL, 1998, p.169).

A aprendizagem de uma segunda língua, ainda quando iniciam a vida escolar, nas escolas de educação infantil e nas séries iniciais é mais significativa, pois ainda estão sendo construídas capacidades de comunicação com outras culturas.

Stephen Krashen (1988) desenvolveu uma teoria para que o aprendizado bilíngue se torne efetivo de acordo com seu contexto social. Ele propõe uma distinção entre aprendizado e aquisição, devido a diferença na abordagem e nos resultados a curto e longo prazo, além de levar em consideração a personalidade e o comportamento do aluno. Krashen sustenta a predominância de acquisition – na qual a criança desenvolve habilidades funcionais a partir de situações reais e concretas e de forma intuitiva por meio de uma assimilação natural – sobre learning – estudo formal e técnico da língua – no desenvolvimento na proficiência em línguas.

Na Teoria de Krashen existem cinco hipóteses:

Hipótese Aquisição X Aprendizagem: Aquisição é aquela em que o aluno vive o conhecimento de forma natural, de forma lúdica. Aprendizagem é a qual o aluno se concentra em um processo racional e consciente.

Hipótese Ordem Natural: o processo de aquisição da língua deve ser fundamentado para que o aluno, inconscientemente, comece a entender as estruturas gramaticais, que devem ser utilizadas pelo professor de forma correta seguindo uma determinada ordem.

Hipótese Monitor: se dá quando, ao falar algo ou ao se expressar, o aprendiz percebe que sua fala não soa bem e tende a corrigi-la, ficando mais evidente na fase adulta.

Hipótese Input: as habilidades de compreensão precisam estar em primeiro plano durante o processo de aquisição de um conhecimento, ou seja, cada criança adquirirá o conhecimento de que necessita.

Hipótese Filtro Afetivo: consiste em uma abordagem afetiva, trazendo o aluno para perto do professor, fazendo com que ele se sinta parte de um grupo e à vontade para aprender, criando um

ambiente positivo para a aquisição da língua.

O leque de possibilidades que a língua estrangeira oferece ao sujeito enquanto ser social, é o que torna indispensável a inclusão deste no currículo nas séries iniciais e não somente nas séries finais do Ensino Fundamental e nas séries do Ensino Médio.

Mello (1999) afirma que:

o bilinguismo é uma exceção e o falar bilíngue é frequentemente associado à noção de perfeição, ou seja, o bilíngue seria uma espécie rara que fala, lê, escreve e compreende duas ou mais línguas de maneira igualmente fluente, sem sotaque e sem quaisquer outros traços que permitam distingui-lo do monolíngue, quando fala uma de suas línguas. No entanto a realidade não é bem assim: estima-se que o bilinguismo está presente em quase todas as nações do mundo, em todas as classes sociais e em todas as faixas etárias e a sua aquisição ocorre em diferentes fases da vida; por isso, dificilmente o indivíduo é igualmente fluente em todas as línguas e em todos os níveis” (GROSJEAN 1982,1994, apud MELLO,1999, p.18).

Pensar o ensino-aprendizagem em um segundo idioma na Educação Infantil e nas séries iniciais é permitir um olhar que reconheça o crescimento desse ensino e que muitos pais brasileiros escolhem uma educação bilíngue.

Para Krashen e Terrel (1983), o professor deve utilizar, sempre que possível, a língua-alvo, e quando o faz, deve articular claramente as palavras; utilizar vocabulário mais conhecido do aprendiz, menos gírias e expressões específicas da língua, além de simplificar sintaticamente as sentenças, fazendo-as mais curtas.

O PROFESSOR BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS

Devido a expansão das tecnologias e a globalização, há cada vez mais necessidade de aprender outras línguas, principalmente a língua inglesa, por isso o professor bilíngue deve sempre procurar inovar seus conhecimentos e técnicas pedagógicas para um processo de ensino aprendizagem significativo.

De acordo com Salgado (2009):

Não basta hoje ter competência linguística somente para ensinar uma língua estrangeira ou uma segunda língua. O professor deve ser preparado para, além de lecionar “a” língua e “na” língua, ser um pesquisador de sua prática pedagógica. Idealmente, esse professor deve ser capacitado a investigar também as questões sociais e psicológicas que envolvem sua prática. (SALGADO et al, 2009, p.04).

O professor bilíngue deve criar um ambiente que favoreça o uso da segunda língua, estimulando sons e padrões linguísticos, para que por meio da imitação, a criança possa ir se apropriando da nova língua.

Para um ensino com mais eficiência, o professor bilíngue deve utilizar uma abordagem comunicativa, a qual tem a intenção de fazer com que o aluno se comunique e se expresse em outros idiomas, como a língua inglesa.

Além de uma boa e sólida formação linguística e cultural sobre a língua que pretende ensinar, o professor bilíngue deve ser preparado para atender os diferentes propósitos das diferentes escolas.

O professor de língua estrangeira deve adotar uma proposta pedagógica dinâmica e diversificada, procurando realizar atividades inovadoras, para que o ensino de uma outra língua, que não seja a materna, tenha significado para a criança.

Por meio de questionamentos das crianças de educação infantil e séries iniciais o professor que introduz a nova língua aos seus alunos dessa faixa etária deve ter em mente que essas crianças deverão aprender a outra língua de forma lúdica, assim sendo, o professor poderá trabalhar com jogos e brincadeiras durante o processo ensino aprendizagem.

O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

O processo de aquisição da segunda língua também é uma atividade cognitiva, no nosso caso uma atividade de construção de conhecimento. Para estudá-lo, é necessário dotar-se de meios capazes de descrever e explicar a passagem de um momento em que se verifica a ausência de determinado conhecimento linguístico para outro em que se verifica o seu uso regular (por exemplo, a emergência de uma nova forma na fala do aprendiz). Vamos considerar os seguintes pontos para esclarecer alguns aspectos desse processo de desenvolvimento:

a) Organização de um sistema: a construção do aprendiz é, praticamente desde o início, um sistema linguístico. O caráter significativo das formas que aparecem em seu discurso é consequência da organização sistemática da linguagem do aprendiz (Corder, 1971). Como em qualquer construção semiótica, é o sistema - isto é, a organização solidária, produto de regras, de elementos em jogo - que permite a emergência de sentido. O sujeito então, na medida em que pode atribuir regularidades ao seu ambiente linguístico, constrói progressiva e hipoteticamente sistemas que lhe permitem interpretar as formas produzidas por seus interlocutores e poder reconstruí-las para produzir seus próprios textos. A linguagem do aprendiz, a "interlíngua" (Selinker, 1972) como é frequentemente chamada, possui, portanto, uma gramática própria (o sistema de regras que sustenta seu funcionamento) e em evolução, que obviamente não se confunde com a da língua-alvo. Em vez disso, as interlínguas são apresentadas como variedades dialetais da língua-alvo, como dialetos peculiares, segundo a expressão de Corder (1971), que o aprendiz constrói duplamente condicionado pela atividade comunicativa e pela necessidade de descobrir o sistema que está tentando aprender. Sabe-se como essa ideia, ao questionar a noção de erro, transformou o ensino de línguas estrangeiras. Corder (1967) disse sobre os erros: "... é melhor não considerá-los como a persistência de velhos hábitos, mas sim como sinais de que o aluno está investigando os sistemas da nova língua."

Erros no que diz respeito às normas da língua-alvo, embora possam ser as características mais proeminentes para um observador (e talvez também para o próprio aprendiz), uma vez que de alguma forma marcam a "distância" entre as duas línguas, não são mais relevantes do que as produções consideradas "corretas" para a compreensão do sistema linguístico implícito nas produções do aprendiz.

b) Conhecimento implícito: Estes sistemas estão implícitos na medida em que podem ser inferidos das produções dos alunos, independentemente da capacidade desenvolvida pelo sujeito

para descrevê-los verbalmente. O professor ou pesquisador, se, ao analisar um corpus, verificar o aparecimento repetido das mesmas formas ou estruturas, pode deduzir a capacidade do aprendiz que o produziu de organizar sua linguagem e propor hipóteses sobre a natureza do sistema implícito que serve de a fundação para essas formas. Como em toda atividade cognitiva, o sujeito em nosso caso não tem senão um conhecimento consciente parcial do objeto que constrói. Aqui poderíamos estender ao adulto o que Vygotsky (1991, p. 182) disse sobre a atividade verbal da criança: "Ao falar, [a criança] dificilmente tem consciência dos sons que pronuncia e não tem consciência das operações mentais que realiza."

O "savoir-faire" linguístico não implica necessariamente o "savoir-dire" metalinguístico. Alcançar esse conhecimento metalinguístico é uma atividade cognitiva complexa e progressiva que não necessariamente ocorre e que certos modelos têm tentado apresentar (por exemplo, o modelo de "redescritção representacional" de Karmiloff-Smith (1993). Reduzir, mesmo em contexto restrito da aquisição de uma segunda língua, para simplificar oposições como aquisição vs. aprendizagem (Krashen, por exemplo).

c) Transformação do conhecimento: Se, como acabamos de apontar, as formas linguísticas presentes no discurso do aprendiz estão organizadas em um sistema, não podemos considerar a emergência de uma nova forma, mas sim como um desenvolvimento dela. A passagem de um "menos savoir-faire" para um "mais savoir-faire" não poderia então ser percebida como se o novo conhecimento parecesse preencher um vazio. Pelo contrário, trata-se de uma transformação do conhecimento que nos permite passar de uma certa forma de dizer a uma nova forma de dizer. As interlínguas são sistemáticas (porque criam significado) e instáveis (porque se transformam, evoluem). Em vez de perceber uma contradição nesta conjunção de sistematicidade e dinamismo, é essencial, compreender a teoria da interlíngua, reconhecer que é precisamente aí que reside todo o seu interesse pelos estudos sobre aquisição e ensino de línguas. Esses estudos nos mostram como a emergência de uma nova forma nas produções do aprendiz pode (por meio de hipóteses que postulam sua continuidade funcional) estar relacionada aos seus precursores (Bruner), com sua pré-história (Vygotsky). Tendo apreendido e reaproveitado na interação uma nova forma da língua-alvo, supõe-se assim uma reorganização (que em muitos casos é cognitivamente custosa) da linguagem do aprendiz: a nova forma permite-lhe expressar-se por meios (em princípio, mas não necessariamente) mais perto da língua-alvo, o que ele havia tentado anteriormente expressar por meios fundamentalmente peculiares. Cada estágio da interlíngua cria as condições para seu próprio desenvolvimento. É, para o aprendiz, a ferramenta de sua própria evolução.

d) Evolução, "fossilização" e algumas questões em aberto: o sistema do aluno (a "interlíngua") é, portanto, um sistema em transformação, relativamente instável e mutável. Diante da estabilidade do sistema que fundamenta as intervenções de seus interlocutores nativos, a fragilidade do sistema do aprendiz torna a comunicação exolingual exposta a rupturas e falhas, que devem ser negociadas por ambos os interlocutores. Na medida em que o aprendiz tenta se aproximar da língua-alvo, sob a dupla pressão das dificuldades de comunicação e disfunções de seu próprio sistema, ela acentuará seu caráter hipotético e instável e, conseqüentemente, ficará suscetível à evolução. Na medida em que suas hipóteses podem parecer não confirmadas, o aprendiz busca novas soluções, avança hipóteses de substituição e, de fato, transforma o sistema.

Mas essa tendência dinâmica é confrontada na prática da linguagem com demandas que vão na direção oposta. Se o sistema é fruto da atividade comunicativa do aprendiz, também é necessária uma certa estabilidade para conseguir, no diálogo, a produção e a compreensão das mensagens trocadas. Estabilidade que também é necessária para levar a cabo os múltiplos confrontos (com as suas produções anteriores, com as produções dos seus interlocutores, com a sua própria língua materna etc.) e reflexões (linguísticas e conceptuais) que o aprendiz pode achar necessário realizar e que são específicos para vários aspectos de sua atividade metalinguística. A interlíngua passa assim, na sua evolução, por momentos de relativa estabilidade e momentos de relativo dinamismo.

Evoluindo em direção a um estágio estável final, parece trivial afirmar que, na maioria dos casos, a linguagem de um aluno adulto evolui sem atingir um estágio de identificação com a de seus interlocutores nativos: falamos de "fossilização". Na realidade, esse conceito, longe de ser simples, apresenta, sem dúvida, aspectos problemáticos.

Fora da dialética que se estabelece em toda interlíngua entre estabilidade e dinamismo, ou seja, fora de uma visão da aquisição de L2 em termos de desenvolvimento da linguagem, parece difícil compreender a variedade de fenômenos que abrange, talvez de forma abusiva, a noção de fossilização. Em outras palavras: a questão da fossilização não é consequência de uma concepção de aquisição da linguagem em termos de resultados e não em termos de processo?

A aquisição de uma língua - seja ela língua materna ou segunda língua - é um processo, uma atividade humana que se desenvolve. Adquirir uma linguagem é então se tornar capaz, negociar o sentido das mensagens com seus interlocutores, de construir um sistema significativo e fazê-lo evoluir. Este sistema em evolução é uma construção cognitiva, o resultado dos esforços do aluno para dar a si mesmo uma representação da língua-alvo (tanto nocional quanto formal) necessária para sustentar suas atividades comunicativas. Estudar a aquisição de uma língua estrangeira supõe, então, dotar-se dos meios teóricos necessários para compreender em seu desenvolvimento um processo que envolve tanto aspectos intrapsíquicos como interativos (interpsíquicos).

Assim, abre-se um novo momento no desenvolvimento da linguagem no aluno: o surgimento e a evolução de uma competência bilíngue. O bilinguismo visto de uma perspectiva funcional, ou seja, a capacidade do sujeito em lidar com mais de um código linguístico (seja qual for o grau de processamento de cada um deles) fazendo com que eles mudem para as necessidades da situação de comunicação que surge então em gestação no aprendiz desde os primeiros contatos comunicativos com falantes da língua-alvo. Aprender um idioma é em si uma atividade bilíngue. E é esse bilinguismo, sem dúvida, para o aprendiz, a grande consequência de ter embarcado na aventura de adquirir uma segunda língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vantagens de aprender uma segunda língua na educação infantil e nas séries iniciais estão muito relacionadas a fase de aquisição de linguagem em que se encontram.

Adquirir uma segunda língua na educação infantil e nas séries iniciais é um processo no qual

a exposição à segunda língua é feita de modo que a criança se depare com a língua em situação real, em contextos variados, cabendo a escola e ao professor oferecer materiais nos quais motivem as crianças a quererem aprender uma segunda língua.

O ensino da língua estrangeira deve servir como um atributo na vida escolar das crianças desde a educação infantil, proporcionando conhecimentos amplos, não deixando de aprender sua língua materna, mas sim ampliando seu repertório linguístico, sendo que a fonética da segunda língua ou da primeira língua sempre existirá no indivíduo internalizada nele.

A aquisição de uma segunda língua na educação infantil e nas séries iniciais pode se tornar um acontecimento fundamental para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

O debate atual sobre o bilinguismo abarca o questionamento se a aprendizagem da segunda língua deverá ser o quanto mais cedo, ou seja, o mais precoce possível.

A criança adota como base para seu próprio desenvolvimento a fala dos adultos, que servem de estrutura para o desenvolvimento de suas próprias regras. A partir do momento que a criança incorpora como modelo algumas composições da língua materna, foi porque acionou novos modelos de regras para sua língua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil– Volume 3: Conhecimento do Mundo**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 3v. 1998.

HORNBY, Peter A. **Dicionário de Termos Linguísticos**, 1977. Disponível em: < http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/dtl_pdf/B.pdf >. Acesso 01 mar.2024.

KRASHEN, S. D. **The Natural Approach – language acquisition in the classroom**. New Jersey: Pergamon Press, 1983.

KRASHEN, S. D., TERREL, T.D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1983.

MELLO, Heloísa. A. B. **Educação bilíngue: uma breve discussão**. 118 Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.1. 2010.

MELLO, Heloísa Augusto Brito de. **O falar bilíngue**. Goiânia: Ed. Da UFG,1999.

MORI, N. N. R.; PALANGANA, I. C. **Linguagem, capacidades cognitivo-afetivas e deficiência mental**. In: MORI, N. N. R. et al. (Orgs.). **Educação especial: olhares e práticas**. Londrina: UEL, 2000.

MYERS-SCOTTON, Carol and Agnes Bolonyai. **Calculating Speakers: Codeswitching in a Rational Choice Model**. Language in Society 30, 2001, 01-28.

MYERS-SCOTTON, Carol and Janice Jake. **Four Types of Morpheme: Evidence from Aphasia, Code Switching, and Second-Language Acquisition**. Linguistics 38(6): 2006.1053-1100.

PAIVA, V.L.M.O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB: 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais**. Curitiba: 2010.

PÉRRISÉ, P. **Crianças pequenas aprendem quantos idiomas simultâneos o ambiente lhes proporcionar**. In: **O bilingüismo na escola favorece ou prejudica aprendizagem?** Pátio. 2004.

SALGADO, Ana Claudia Peters et al. **Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas**. In: IX EDUCERE, 2009. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009.

SILVA, Beatriz da. **Desenvolvimento da linguagem: uma proposta inatista**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/iiijnflp/textos_completos/pdf/Desenvolvimentodalinguagemumapostainatista>. Acesso em 01 mar.2024.

TEIXEIRA, C.S.; RIBEIRO, M.D.A. **Perspectiva intercultural no ensino de línguas**. 2012

VYGOTSKY, L.S. (1991): **Pensamento e Linguagem**. 3.ed, São Paulo, Martins Fontes.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E APRENDIZAGEM

PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INTEGRAL DEVELOPMENT AND LEARNING



FLÁVIA ROSANA BONI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2005) e Artes Visuais, pelo Centro Universitário ETEP (2022); Especialista em Gestão Escolar, Coordenação, Orientação e Supervisão Escolar, pela Universidade Iguazú (2008); Psicopedagogia, pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2011); Docência no Ensino Superior, pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2014); Alfabetização e Letramento, pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas - FAHE (2020); Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo - FAMEESP (2021) e Psicomotricidade, pela Faculdade Campos Salles (2022); Professora Titular de Ensino Fundamental, na Prefeitura de Itaquaquecetuba/SP, na EMEB Vereador João Marques, lecionando para a Educação de Jovens e Adultos e, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Prefeitura de São Paulo, na EMEI Valdir Azevedo, atuando na função administrativa de Assistente de Diretor de Escola.

RESUMO

Este artigo mostra que o brincar desempenha um papel fundamental na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Por meio do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam papéis sociais, desenvolvem habilidades de resolução de problemas e exercitam a criatividade. Além disso, o brincar promove a interação com os outros, incentivando a cooperação, a negociação e a comunicação. Na educação infantil, o brincar é considerado uma atividade essencial para a aprendizagem significativa, proporcionando experiências que são intrinsecamente motivadoras para as crianças. Os educadores devem valorizar e incentivar o brincar livre, oferecendo ambientes ricos em materiais e oportunidades para explorar, criar e inventar. O professor de Educação Infantil é alguém capaz de ajudá-la a se comunicar, a expressar seus sentimentos de alegria, tristeza, angústia, sempre partindo do brincar, porque pelo brincar, a criança desenvolve habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas e cognitivas. Dessa forma, as crianças podem desenvolver habilidades essenciais para a vida enquanto se divertem e constroem uma base sólida para o aprendizado futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Criança, Educador; Desenvolvimento; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article shows that play plays a fundamental role in early childhood education, contributing to children's physical, cognitive, emotional and social development. Through play, children explore the world around them, experiment with social roles, develop problem-solving skills and exercise creativity. In addition, play promotes interaction with others, encouraging cooperation, negotiation and communication. In early childhood education, play is considered an essential activity for meaningful learning, providing experiences that are intrinsically motivating for children. Educators should value and encourage free play, offering environments rich in materials and opportunities to explore, create and invent. The nursery school teacher is someone who can help children communicate, express their feelings of joy, sadness and anguish, always starting from play, because through play, children develop psychomotor, social, physical, emotional and cognitive skills. In this way, children can develop essential life skills while having fun and building a solid foundation for future learning.

KEYWORDS: Play; Child; Educator; Development; Learning.

INTRODUÇÃO

A brincadeira, de uma forma geral, faz parte do repertório de toda a espécie, independentemente de variações ambientais e culturais. Estes fatores interferem no conteúdo e na forma do brincar, mas não na sua existência. Este parece ser um comportamento tão importante que, com o desenvolvimento cultural e tecnológico da sociedade, verifica-se igualmente, um crescimento de investimentos temporais, espaciais e tecnológicos de toda a sociedade com o objetivo de promover condições adequadas para a realização do brincar. Na nossa sociedade, por exemplo, criam-se Playgrounds, parques públicos, além de toda a tecnologia empregada pela indústria do brinquedo que adapta os mais recentes avanços da ciência em instrumentos para crianças, como videogames e computadores.

Porém, mesmo onde estes avanços tecnológicos ainda não chegaram, não é menor o investimento social na brincadeira. Observa-se a utilização dos próprios instrumentos do mundo adulto (roupas, rede de pesca), assim como são ricas as demonstrações do uso da imaginação, quanto na própria confecção de brinquedos a partir de sucatas (carros de caixas de fósforos, camas de caixa de sapatos).

O brinquedo humano, de forma geral, tem sido assunto há muito tempo de profissionais de várias áreas: História, Literatura, Psicologia, Antropologia, Sociologia. O centro do interesse e a forma de abordagem têm sido variados, porém só recentemente a brincadeira tem sido alvo de atenção séria, na tentativa de se encontrar pistas úteis para se compreender os motivos que levam as crianças a se comportarem de forma como o fazem.

Verificamos não haver uma concordância geral entre os estudiosos do brinquedo quanto a sua função e suas origens, diferenças estas geradas por divergências teóricas e metodológicas.

As divergências começam com a própria definição do que é e do que não é brincar. Muitas teorias já foram elaboradas a respeito e praticamente todos os grandes sistemas teóricos da Psicologia incluíram o brincar em seus estudos. O comportamento de brincar muitas vezes é facilmente detectado por um observador, mas sua definição precisa é complexa. Há autores, inclusive, que questionam a própria utilidade desse conceito. O comportamento lúdico, por ser de difícil definição e por não haver diferenças distintas com outros fenômenos comportamentais, como por exemplo, exploração, não poderia ser um conceito válido ou cientificamente útil.

Carvalho (1981) considera que a tentativa de elaborar uma definição única, universalmente aplicável, que permita diferenciar tudo o que é brincadeira do que não é, está destinada ao fracasso. Em vez de elaborar uma dicotomia absoluta entre comportamento lúdico e não lúdico, é mais frutífero caracterizar o comportamento em função do objetivo da pesquisa que está sendo planejada.

Concordamos quanto a não ser frutífero criar dicotomia entre o lúdico e o não-lúdico, inclusive porque constatamos na nossa experiência cotidiana que nem sempre isto é possível. Muitas vezes atividades como estudar, aprender uma habilidade, trabalhar, são realizadas como se fossem brincadeiras, ou mesmo desenvolvidas com a maior “seriedade”, como se fossem a própria atividade real, a exemplo das brincadeiras de mãe e filho.

O brincar é uma atividade intrinsecamente ligada ao desenvolvimento e à aprendizagem na infância. Na Educação Infantil, ele desempenha um papel fundamental no processo de formação das crianças, promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social de maneira integrada e lúdica. Neste artigo, exploraremos a importância do brincar na Educação Infantil, seus benefícios e como os educadores podem aproveitar essa ferramenta poderosa para potencializar o aprendizado das crianças.

O CONCEITO DO BRINCAR

Segundo Bomtempo (1987), brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras, brincar é a forma mais livre e individual de agir, diferente de jogo que é uma atividade regrada estruturada, o comportamento de brincar envolve e desenvolve a locomoção, a orientação, manipulação, exploração, verbalização e a integração social das crianças.

Para Piaget (1969), o brincar deve ter um fim em si mesmo; ser uma atividade espontânea; ser uma atividade de prazer, ter uma relativa falta de organização, ser caracterizado como um comportamento livre de conflitos e ser uma atividade que envolva uma motivação intensa. Brincar é essencial para o desenvolvimento da criança, tanto nos aspectos motor e cognitivo quanto para o afetivo-social, pois através da brincadeira a criança começa a descobrir o seu corpo e suas possibilidades, ela aprende a engatinhar, andar, correr, saltar, manipular objetos, melhora sua coordenação, flexibilidade, equilíbrio, através da descoberta de seus movimentos a criança desenvolve a inteligência e o raciocínio, brincando a criança inicia sua vida social, convive e lida com outras crianças e adultos, com alguns ela brinca com outros ela briga, mas entre brincadeira e brigas a criança está aprendendo e se desenvolvendo.

Brincar é uma atividade na qual a criança se desvencilha na realidade, sente prazer no que está fazendo e o faz porque gosta, por estar com vontade, sem a obrigação de cumprir regras impostas por outras pessoas, a criança segue suas próprias regras, e ainda cresce, se relacionando, aprende, enfim se desenvolve em todos os aspectos.

BENEFÍCIOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar oferece uma ampla gama de benefícios para o desenvolvimento integral das crianças. Entre os benefícios mais significativos estão:

O desenvolvimento cognitivo: durante o brincar, as crianças exploram conceitos como causa e efeito, solução de problemas, simbolismo e representação. Jogos imaginativos, por exemplo, ajudam a desenvolver habilidades de pensamento criativo e abstrato.

Desenvolvimento físico: brincadeiras ao ar livre, jogos de movimento e atividades físicas contribuem para o desenvolvimento motor das crianças, fortalecendo músculos, desenvolvendo coordenação motora e promovendo a saúde física.

Desenvolvimento emocional e social: o brincar oferece um espaço seguro para as crianças explorarem e expressarem suas emoções, desenvolverem empatia, aprenderem a colaborar e a resolver conflitos de forma construtiva. Brincar em grupo também promove habilidades essenciais, como comunicação, cooperação e liderança.

Desenvolvimento linguístico: durante o brincar, as crianças praticam habilidades linguísticas, exploram vocabulário, praticam narrativas e desenvolvem habilidades de comunicação oral e escrita.

Desenvolvimento criativo: o brincar estimula a imaginação e a criatividade das crianças, permitindo-lhes explorar novas ideias, experimentar diferentes papéis e criar mundos imaginários.

Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento e autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.

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 a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. Independente da época, cultura e classe social, o brincar faz parte da vida das crianças, visto que elas vivem em um mundo de fantasias, onde a realidade e o faz de conta se confundem. De acordo com RCNEI, Brasil, (1998), brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. É através do brincar que a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e se socializa cada vez mais. O brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam. Fantasiando a criança revive angústias, conflitos, alegrias, desiste e refaz; deixando

de lado a sujeição às ordens e exigências dos adultos, inserindo-se na sociedade onde assimilam valores, crenças, leis, regras, hábitos, costumes, princípios e linguagens. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bem e mal. O lúdico é considerado prazeroso devido a sua capacidade de absorver a criança de forma única, intensa e total possibilitando demonstrar sua personalidade e conhecer melhor a si mesma. Segundo Kishimoto, (2001), enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados e efeitos. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu.” (Winnicott, 1975, p.80).

No ato de brincar a criança estabelece vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, ou seja, no lúdico a criança transforma os conhecimentos que já possuem anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. O brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária; para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros, os papéis que assumirão no decorrer da brincadeira, o tema, o enredo, todos dependendo unicamente da vontade de quem brinca. Por meio do lúdico a criança constrói seu próprio mundo, dá evolução aos pensamentos, colaborando sobremaneira no aspecto social, integrando-se na sociedade. Não se deve esquecer que o brincar é uma necessidade física e um direito de todos, o brincar é uma experiência humana, rica e complexa. As crianças se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata, brincar é a fase mais importante do desenvolvimento humano. Para a criança não é apenas uma questão de diversão, mas também de educação, construção, socialização e desenvolvimento de suas potencialidades.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os educadores desempenham um papel crucial na promoção de ambientes de aprendizagem que valorizem e incentivem o brincar na Educação Infantil.

Fornecer tempo e espaço para o brincar: os educadores devem reservar tempo e espaço suficientes em seus planejamentos para que as crianças possam brincar livremente, explorar materiais diversos e participar de atividades dirigidas e não dirigidas.

Observar e apoiar o brincar: os educadores devem observar atentamente as interações das crianças durante o brincar, oferecendo suporte quando necessário, fazendo questionamentos provocativos e incentivando a exploração e a resolução de problemas.

Integrar o brincar ao currículo: o brincar não deve ser visto como uma atividade separada do currículo, mas sim integrado a todas as áreas de aprendizagem, incluindo linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas.

Fornecer materiais e recursos adequados: os educadores devem disponibilizar uma variedade de materiais e recursos que incentivem o brincar criativo e imaginativo, como blocos de construção,

fantasias, jogos de faz de conta, materiais artísticos e jogos ao ar livre.

Colaborar com a família: os educadores devem envolver as famílias no processo de brincar, compartilhando informações sobre a importância do brincar na Educação Infantil e oferecendo sugestões de atividades que possam ser realizadas em casa.

O educador na Educação Infantil é um arquiteto do ambiente de aprendizagem. Ele projeta espaços que convidam à exploração, à curiosidade e à descoberta. Cada canto da sala de aula ou do espaço externo é cuidadosamente planejado para oferecer oportunidades de aprendizado significativo. Os materiais são selecionados com base na sua capacidade de estimular os sentidos e promover a investigação ativa.

Mais do que um transmissor de conhecimento, o educador na Educação Infantil é um facilitador do aprendizado. Ele observa atentamente as interações das crianças com o ambiente e com os colegas, identificando oportunidades para intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento em diversas áreas.

O educador reconhece a importância do desenvolvimento integral da criança, por este motivo, planeja atividades que abordam não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e físicos. Por meio do brincar, da música, da arte e de outras formas de expressão, as crianças exploram e descobrem o mundo ao seu redor.

As relações afetivas desempenham um papel fundamental na Educação Infantil. O educador estabelece vínculos de confiança e segurança com as crianças, criando um ambiente emocionalmente estável e acolhedor. Valoriza as contribuições únicas de cada criança, promovendo uma cultura de respeito, empatia e inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do lúdico na educação infantil tem tido bons resultados nos desenvolvimentos cognitivos, afetivos, motor, locomoção, das crianças já tão bem explicado pela teoria de Piaget. Estes fatores interferem no conteúdo e na forma do brincar, mas não na sua existência.

A criança no seu contato com o mundo utiliza a brincadeira, o jogo e as atividades lúdicas para se comunicar com o mundo que a cerca, o contato com outras crianças é facilitado quando se utiliza desses recursos, a criança consegue se expressar melhor, a socialização com diferentes crianças de personalidades diferentes da sua, grupos sociais diferentes ajudam a criança a entender e participar das relações sociais.

É durante a infância a criança se torna única e singular, aprende a brincar e ao aprender ela pensa, analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, criando forma, conceitos, ideias, percepções e cada vez mais se socializa através das interações. Ao brincar a criança se desenvolve integralmente, passa a conhecer o mundo em que está inserida. Portanto, o brincar não é apenas uma questão de diversão, mas uma forma de educar, de construir e de socializar.

O brincar desempenha um papel essencial na Educação Infantil, proporcionando às crianças oportunidades valiosas de aprender, crescer e se desenvolver plenamente. Ao reconhecer e valorizar o brincar como uma atividade fundamental, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes que inspirem a curiosidade, a criatividade e o amor pelo aprendizado ao longo da vida

Para que ocorra o brincar é necessária a presença de um profissional, o educador. Ele é fundamental, pois favorece e promove a interação, planeja e organiza ambientes para que o brincar possa acontecer, estimula a competitividade e as atitudes cooperativas, o professor cria na criança a vontade de brincar, facilitando assim a aprendizagem.

Como guias e facilitadores do aprendizado, os educadores desempenham um papel essencial na construção dos alicerces do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Ao criar ambientes acolhedores, promover relações afetivas, e valorizar a diversidade e as contribuições de cada criança, os educadores estão moldando o futuro de uma geração.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N.P. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos**. São Paulo: Loyola, 1998.

ANTUNES, C. **Manual de Técnicas de Dinâmicas de Grupo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998.

BOMTEMPO, E. **Aprendizagem e brinquedo**. São Paulo: Epu, 1987.

CARVALHO, A.M.A. **Interação social e brinquedo**. Comunicação à XI Reunião Anual de Psicologia, SPRPL 1981.

CHATEAU, J. **O Jogo e a Criança**. São Paulo: Summus, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA M.O. **Jogo e a construção do conhecimento matemático**. Ideias. 1991

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

_____. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar & a Realidade**. Tradução: J.O.A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

O PAPEL DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE ROLE OF MUSIC IN THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

FLÁVIO BERNARDO DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo em 2008; Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Universidade de Araras em 2010; Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Network em 2012; Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo em 2016; Pós-Graduação em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade de Tecnologia, Ciência e Educação em 2017; Pós-Graduação em Oficina Prática em Arte Educação pela Faculdade Unidas de Tatuí em 2020; Pós-Graduação em Psicomotricidade pela Faculdade Conectada em 2023; Professor de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo busca uma reflexão quanto a relação da música no desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos globais, seja psicomotor, socioafetivo e/ou cognitivo. Por meio da música podemos trabalhar os diversos aspectos de desenvolvimento humano, onde o educador da infância, por meio de inúmeras atividades musicais promove aprendizagem, cura, relaxamento entre outros processos do conhecimento. A música faz parte da vida desde a formação do bebê ainda no ventre materno e aqui no mundo externo deve ser uma ferramenta a ser explorada pela instituição de ensino a fim de proporcionar aos bebês e crianças o progresso em todas as etapas de sua vida. Basicamente conheceremos alguns conceitos sobre música e sua importância no uso diário dos agrupamentos infantis. Abordaremos o fator relevante que a música promove no ambiente escolar e no desenvolvimento das potencialidades cognitivas, motoras e socioafetivas. Por fim num contexto geral todo educador da infância ao utilizar a música em suas aulas deve, portanto, levar em consideração os interesses dos bebês e crianças a fim de garantir uma aula produtiva e prazerosa.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Criança; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the relationship between music and the integral development of the child, in all its global aspects, whether psychomotor, socio-affective and/or cognitive. Through music we can work on the various aspects of human development, where the early childhood educator, through countless musical activities, promotes learning, healing, relaxation and other knowledge processes. Music has been a part of life since the baby was born in the womb, and here in the outside world it should be a tool for educational institutions to exploit in order to provide babies and children with progress at all stages of their lives. Basically, we will get to know some concepts about music and its importance in the daily use of children's groups. We will address the relevant factor that music promotes in the school environment and in the development of cognitive, motor and socio-affective potential. Finally, in a general context, when using music in their classes, all early childhood educators must take into account the interests of babies and children in order to ensure a productive and enjoyable class.

KEYWORDS: Music; Child; Development.

INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem universal que está presente em todas as culturas e, desde muito cedo, desempenha um papel importante na vida das crianças. Antes mesmo do nascimento, as crianças já estão imersas num mundo de sons, e a música tem sido reconhecida como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional. Neste artigo, discutiremos a importância da música na vida das crianças, explorando como ela influencia seu desenvolvimento e aprendizado, e como pode ser integrada de forma eficaz no ambiente escolar.

Como forma de arte, a música pode ser apreciada e compreendida por todas as idades, e as crianças são especialmente sensíveis a ela. Desde muito cedo, as crianças têm uma afinidade natural com o ritmo e a melodia, inclusive muitas mães e pais contam para seus bebês quando ainda estão em suas barrigas, e a música pode ser uma maneira poderosa de envolver as crianças em atividades educacionais. Estudos têm mostrado que a exposição à música desde cedo pode ajudar no desenvolvimento da linguagem, da memória e da atenção do indivíduo, além de promover o desenvolvimento social e emocional.

Portanto, a música pode ser uma ferramenta valiosa para promover a inclusão e a diversidade no ambiente escolar. Ao introduzir as crianças a uma variedade de estilos musicais e culturas, os professores podem ajudá-las a desenvolver uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor e a respeitar e valorizar as diferenças. Além disso, a música pode ser uma maneira eficaz de envolver crianças com necessidades especiais, oferecendo uma forma alternativa de expressão e comunicação.

A MÚSICA E A CRIANÇA

A música é uma linguagem importante na comunicação e expressão humana. Desde antes do nascimento, as crianças já estão imersas num mundo de sons. Quanto maior for a sensibilidade da criança para o som, mais ela descobrirá as suas qualidades. Portanto é muito importante exercitá-la desde muito pequena, pois esse treino irá desenvolver sua memória e atenção.

FARIA (2001), define que a música é um importante fator na aprendizagem, pois, a criança desde pequena já ouve música, a qual muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir, conhecida como 'cantiga de ninar'.

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria.

“Na Grécia Clássica o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. “Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, p. 31, 2003).

Atualmente existem diversas definições para música. Mas, de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações. Houaiss apud Bréscia (2003, p. 25) conceitua a música como: “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc...”

De acordo com Weigel (1988, p. 10) a música é composta basicamente por:

Som: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído.

Ritmo: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos.

Melodia: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons.

Harmonia: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

De acordo com Wilhems apud Gainza (1988, p. 36):

“Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem. As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e permitem a comunicação com o outro”.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, PSICOMOTOR E SOCIOAFETIVO

Weigel (1988) e Barreto (2000) afirmam que atividades podem contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, da seguinte forma:

Desenvolvimento cognitivo/linguístico: a fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, as experiências rítmicas musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando) favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

Desenvolvimento psicomotor: as atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura. O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Qualquer movimento adaptado a um ritmo é resultado de um conjunto completo (e complexo) de atividades coordenadas. Por isso atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Desenvolvimento socioafetivo: a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. Nesse processo a autoestima e a autorrealização desempenham um papel muito importante. Por meio do desenvolvimento da autoestima ela aprende a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música na escola tem papel de extrema importância para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, motoras e socioafetivas.

Nas palavras de Saviani (2000):

“A educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar. Além disso, porém, penso ser necessário considerar uma outra alternativa organizacional que envolve a escola como um todo e que, no texto preliminar que redigi para encaminhar para a discussão do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traduzi através do enun-

ciado do artigo 18 do anteprojeto, nos seguintes termos: os poderes públicos providenciarão para que as escolas progressivamente sejam convertidas em centros educacionais dotados de toda a infra-estrutura física, técnica e de serviços necessária ao desenvolvimento de todas as etapas da educação básica.” (Revista Presença Pedagógica, 2004, p. 17).

Com isso percebe-se que a música não pode estar dissociada das práticas cotidianas das crianças, uma vez que atividades musicais que envolvem o canto, a dança, o movimento e a improvisação já fazem parte do ambiente das crianças, no meio familiar ou fora dele.

Os estilos de músicas trabalhadas pelos educadores da infância são escolhidos de acordo com o interesse da maioria das crianças, pois desta forma há maior participação e desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto faz-se necessário mostrar a importância de trabalhar vários estilos de músicas, mostrando as diferentes sensações que elas causam.

O educador da infância deve manter-se atento aos interesses e às necessidades das crianças, para que elas venham a ter prazer pelas atividades propostas. Ele pode, utilizando-se da música, realizar um excelente trabalho e conseguir em suas atividades um ambiente tranquilo e ao mesmo tempo ativo.

De acordo com Penna (apud Revista Presença Pedagógica, 2002, p. 41): O mais importante é que o professor, consciente de seus objetivos e dos fundamentos de sua prática – onde a música deve ser encarada como uma produção e um meio educativo para a formação mais ampla do indivíduo – assuma os riscos – a dificuldade e a insegurança – de construir o seu caminho do dia-a-dia, em constante reavaliação.

As atividades pedagógicas propiciadas por meio da linguagem musical dizem respeito à relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O modo de conceber o processo e o objeto dessa aprendizagem é que valoriza a ação pedagógica inserida na prática social concreta, tornando-a mediadora entre o individual e o social.

O educador da infância e as crianças devem buscar um consenso ao selecionar um repertório, ou mesmo um tema a ser abordado em sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem envolve uma conscientização e disposição para esclarecer a real proposta da educação musical, estando em sintonia com as necessidades, as expectativas e a formação integral da criança.

Percebe-se por meio das respostas que praticamente todas as crianças participam de aula musicada, até mesmo os mais tímidos, que aos poucos vão se soltando e demonstrando interesse pela música.

Neste contexto nota-se que na prática educativa deve-se procurar, por meio dos conteúdos e métodos, respeitar os interesses dos bebês e crianças e da comunidade onde vivem e constroem suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo podemos concluir que a música além de estar presente na vida de todo indivíduo, ela também é parte intrínseca do desenvolvimento humano. Fortalecendo e aprimorando

significativamente os processos de aprendizagem. É por meio da música que o educador da infância irá promover a participação e inclusão de todos os bebês e crianças nas atividades do cotidiano escolar. Contribuindo assim, para o fortalecimento da identidade cultural de cada agrupamento.

Um aspecto importante a ser relatado é a formação do educador da infância no que tange o uso da musicalidade nas atividades diárias das instituições educacionais. É de extrema relevância promover currículos musicais que promovam o desenvolvimento pleno do cidadão, fortalecendo a relação entre os formadores e os seus pares.

O uso da música em unidades educacionais infantis deve ser constante a fim de promover práticas pedagógicas eficazes no processo de ensino-aprendizagem dos bebês e crianças.

Levando em consideração os aspectos apresentados, podemos dizer que a música é uma forma de arte e expressão cultural que auxilia no desenvolvimento integral dos bebês e crianças. E que, portanto, todo educador da infância deve se utilizar deste método para promover a aprendizagem e a formação dos pequenos.

Por todos estes aspectos, concluímos que a música, não apenas, promove o desenvolvimento global do ser, como também, auxilia no bem-estar dos bebês e crianças que cantam, dançam e se beneficiam dos recursos musicais utilizados pelos educadores da infância.

Aprendizagem e desenvolvimento caminham juntas com as atividades musicais proporcionadas aos bebês e crianças pelos educadores da infância e, portanto, promove uma formação mais consistente e contínua do indivíduo. Formando, assim, cidadãos mais conscientes e autônomos diante da sociedade.

REFERÊNCIAS

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música: Experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

BRÉSCIA, V.L.P. **Educação Musical**. São Paulo: Ed. Átomo, 2003.

FARIA, G. C. **A música e a criança: a importância da música na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação Musical, 2001.

BRÉSCIA, V. L. **A música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

WEIGEL, V. **A importância da música na educação infantil.** Revista de Educação Musical, 1988.

BARRETO, M. **Desenvolvimento psicomotor e musical na infância.** Revista de Psicologia Infantil, 2000.

SAVIANI, D. **Educação musical na escola: desafios e perspectivas.** Revista Presença Pedagógica, 2000.

O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO AFETIVO, COGNITIVO, E SOCIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



PLAY AND ITS IMPORTANCE FOR AFFECTIVE, COGNITIVE AND SOCIAL DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

IVANILDE SOUZA FORTUNATO MIGUEL

Graduação em Pedagogia pela Faculdade De Presidente Prudente (2005); Especialista em Práticas de Alfabetização e Letramento pela Universidade de São João Del Rei (2014); Professora de Ensino Fundamental II Sala de Recursos - deficiência intelectual na EE Prof.ª Mirelle Pesce Desidere, Professor de Educação Básica na EM João Sebastião Lisboa.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil em sala de aula. A brincadeira entendida em seu aspecto livre ou sob forma de regras, é uma atividade específica da infância em que a criança recria sua realidade. nessa perspectiva é que este artigo busca saber qual a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança na educação infantil. A contribuição das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil na sala de aula, pode-se perceber que o brincar transformado em instrumento pedagógico na educação infantil favorece e é imprescindível na formação global da criança para cumprir seu papel social enquanto ser socialmente construído.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades lúdicas; Desenvolvimento; Brincadeira; Aprendizagem; Educação infantil.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the contributions of play activities to children's development in the classroom. Play, understood in its free aspect or in the form of rules, is a specific activity of

childhood in which children recreate their reality. From this perspective, this article seeks to find out the importance of play in the cognitive, affective and social development of children in early childhood education. The contribution of playful activities to children's development in the classroom can be seen in the fact that play, transformed into a pedagogical tool in early childhood education, favors and is essential to the child's overall development in order to fulfill their social role as a socially constructed being.

KEYWORDS: Playful activities; Development; Play; Learning; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma necessidade da vida social, por ser o primeiro instrumento da atividade humana, nele se reconhece um meio de proporcionar educação integral, em situações naturais de aprendizagem que geram forte interesse em aprender e garantem o prazer. Independente de cultura, raça, credo ou classe social, toda criança brinca. Todos os seus atos estão ligados à brincadeira. A brincadeira é o exercício da vida e, é uma ferramenta essencial e necessária ao processo de desenvolvimento humano.

O brincar é uma necessidade da vida social, por ser o primeiro instrumento da atividade humana, onde se evidencia um meio de proporcionar educação total, em situações naturais de aprendizagem que evidência forte interesse em aprender e garantem o prazer. É científico que independente de cultura, raça, credo ou classe social, toda criança brinca. Todos os seus atos estão ligados à brincadeira. A brincadeira é o exercício da vida e, sem medo de errar considero que esta é uma ferramenta essencial e necessária ao processo de desenvolvimento humano, pois trata-se de uma fonte de felicidade que gera alegria, prazer e aprendizado e é um grande aliado para o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo da criança. O brincar na infância viabiliza a construção do conhecimento de forma prazerosa, garantindo a motivação intrínseca necessária para uma boa aprendizagem, até convertê-las em adultos maduros, desenvolvendo a imaginação e a autoconfiança.

Para Brougere 1995 p.59

“A brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser.”

Isto evidencia que para o desenvolvimento global da criança o brincar na primeira infância é uma ferramenta importante por levá-la a conciliar o mundo objetivo e a imaginação. O lúdico nesse sentido tem papel fundamental para a fase da primeira infância e durante toda sua vida, devendo fazer parte do dia a dia dela, visto que favorece a construção prazerosa do viver e da convivência social. A ludicidade, nos primeiros anos de vida mostra que ao brincar a criança desenvolve a inteligência, aprende de forma prazerosa e constrói progressivamente a representação simbólica da sua realidade como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil.

As atividades lúdicas na vida do indivíduo devem contemplar o sujeito inserido em seu processo

sócio-histórico, pois brincando, as crianças revelam suas histórias, prazeres e desprazeres, imitam e criam situações, resolvem os problemas de forma simbólica o que favorece a construção de sua identidade. Na vivência escolar o intervalo é o momento mais prazeroso, é o momento ideal, neste momento acontece a magia do faz de conta, do virar super-heróis, princesas etc. e nos faz refletir de forma significativa como o brincar é positivo na vida das crianças e em seu processo de construção de conhecimento, e perceber que várias oportunidades de aprendizagem esse momento proporciona no contexto escolar.

Embora a brincadeira seja uma atividade livre espontânea, ela não é natural, mas uma criação da cultura. O aprendizado se dá por meio das interações e do convívio com os outros. Portanto situar o ato de brincar no ambiente escolar, principalmente na educação infantil é compreender que a brincadeira pode desempenhar um papel importante na aprendizagem, no desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e na saúde das crianças em idade escola. **A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA CONCEITUAÇÃO DE INFÂNCIA**

O conceito de criança historicamente construída foi tendo novos olhares o ao longo dos tempos. No século XVII começaram a surgir alguns conceitos sobre criança, visto que por um tempo o termo criança não existia no mundo, e sim adultos em miniatura. A partir de então a sociedade começou a refletir que aqueles pequenos seres tinham características próprias, com sentimentos, pensamentos atitudes e conseguiam observar as coisas diferentes dos adultos. Com isto, os estudos de Rousseau no sec. XVII proporcionou que as crianças fossem reconhecidas como cidadãos e conquistassem o direito de ser atendida dentro de suas necessidades específicas para se desenvolver na sua infância.

Oliveira (2002, p.44-45) aborda a necessidade de refletir e repensar sobre alguns conceitos sobre a infância. Durante muito tempo a sociedade conceitua que a infância vem de “in-fans” que tem um significado de “não-fala”, “idade da ausência da linguagem”, “idade da não razão”, “idade do não trabalho”, ou “seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político”.

Diante disso a autora faz uma ressalva explicando que “[...] crianças são figurinhas curiosas e ativas, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente [...]”, com necessidade de interligar a cultura, a linguagem, a cognição e a afetividade como um processo de desenvolvimento e aprendizagem, já que ao contrário desses conceitos, a infância se dar nos primeiros anos de vida de uma criança, onde desde quando nascem começam a criar um sistema de comunicação através de gestos, choros, sorrisos, entre outros. O termo criança para o dicionário Aurélio (2001, p. 193) significa “[...] ser humano de pouca idade, menino ou menina; Pessoa ingênua [...]”. Já Infância quer dizer: “período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade; puerícia, meninice. O primeiro período de existência de uma instituição, sociedade etc.”.

Segundo a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, pontua no Art. 2º “considera-se criança, para efeitos da Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade”. O estabelecimento dessa Lei surgiu com o intuito de propor medidas e garantias à formação global das crianças e adolescentes brasileiros, como forma de proteção e resguardo do desenvolvimento psicológico, social entre outros aspectos importantes para a constituição de qualquer ser humano.

Analisando as origens do conceito de infância percebemos que o pensar a infância e suas definições de lugar na sociedade e na família passam por transformações significativas ao longo da história. Em especial, durante a transição da sociedade tradicional para a moderna, quando o ideário liberal-burguês trouxe novas implicações e significados sociais para a criança e família, distanciando a criança cada vez mais do mundo adulto. Segundo Áries (1981, p.10):

A duração na infância era reduzida ao seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos.

A criança durante muito tempo não teve uma conceituação perante a sociedade e não tinha o respeito social. Com isto nos meados do século XX, tornou-se dominante a preocupação de propor novos conceitos sobre a infância a um estudo mais rigoroso, científico e integrado ao exame das condições de vida da criança em uma sociedade concreta. No campo da psicologia, muitos autores elencavam em suas pesquisas novas formas de compreender e promover o desenvolvimento das crianças. Destes, dois se destacaram, Lev Vygotsky, na década de 20 e 30 Henri Wallon na primeira metade do século XX, trouxe grandes contribuições sobre a criança, suas transformações e mutações e, atualmente, exercem relevante influência na área de educação infantil. Suas pesquisas e contribuições é conhecida pela linha teórica denominada de sociointeracionista por considerarem a constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta.

Considerado um psicólogo do desenvolvimento humano, Vygotsky (1988, p.127) aborda a concepção da brincadeira de faz - de- conta e a sua importância para o desenvolvimento humano. Ao abordar essa questão, considera que a criança se desenvolve essencialmente através da atividade de brincadeira. Wallon (1968, p.71) destacava a importância da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer entre si mesma e os outros. Outros autores que tratam sobre a construção histórica das imagens sociais da infância segundo Sarmiento (2007) são James, Jenks e Prout (1998, p.3-34) que distinguem as imagens sociais da infância em “[...] dois períodos: o das imagens da “criança pré-sociológica” e o das imagens da “criança sociológica” [...]”. Os autores defendem que o primeiro período é marcado pela “imaginação” social da criança e o segundo é marcado por um “juízo interpretativo das crianças”, ou seja, uma maneira de “perceber” as crianças no cotidiano.

A CRIANÇA E AS FASES DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E SOCIAL

A criança desde que nasce está em constante processo de desenvolvimento através da interação com elementos no seu ciclo de convivência familiar. É nesse primeiro grupo que ela começa a construir seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e relacional. Ela interage corporalmente consigo mesmo e com os objetos a sua volta, permitindo desta maneira, exercitar funções motoras importantes do seu corpo, é o que Château (1987, p.16) chama de “meros exercícios das funções”. O objeto primeiro de referencial para a execução desses exercícios é o corpo dos genitores sendo por através deles que ela vai descobrindo o seu próprio corpo e tendo as primeiras noções espaciais de equilíbrio e segurança. Piaget (apud MIRANDA, 2001) caracteriza muito bem esse período e destaca que o jogo começa nos primórdios da dissociação entre a assimilação e a acomodação. A criança, desde cedo, já interage com os objetos pela satisfação que eles proporcionam. À medida que vai

crescendo surgem outros componentes que possibilitam a ela descobrir o mundo em que vive e , através da relação entre os objetos e os ambientes que a permeia ela amplia o seu conhecimento global.

Como Piaget (1978, p. 87) relata:

A criança possui várias fases de desenvolvimento até chegar à vida adulta e essas fases devem ser respeitadas por todas as pessoas que têm ou terão influência nesse desenvolvimento (pais, familiares, professores e funcionários da escola em que a criança está estudando).

A infância caracteriza-se por ser um período de adaptação contínua ao meio físico e social. Esta adaptação pode ser vista como equilíbrio cuja, apropriação inicia-se na infância, perpassa a adolescência, definindo a estruturação própria destes períodos existenciais. Piaget, em seus estudos definiu esta fase em quatro estágios, que ele chama de fases de transição: Sensório-motor (0 – 2 anos), marcado pelas ações motoras e pela ausência da função simbólica; Para Piaget (2002), os jogos sensório-motores consistem em um movimento pelo movimento, em manipulações baseadas no prazer de manipular e cuja característica principal é sua instabilidade; Pré-operatório (3 –7 anos) fase que surge na criança o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação. Este estágio é muito conhecido como o estágio da Inteligência Simbólica; Operatório-concreto (7 – 11 anos) a criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, sendo capaz de relacionar e separar diferentes aspectos da realidade para resolução de problemas; Operatório-formal (11 – 15 anos ou mais); nesta fase a criança desenvolve seu senso crítico criando seus próprios conceitos e suas estruturas cognitivas alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento tornando-as preparadas para aplicar seu raciocínio lógico.

Segundo Piaget (1994, p. 59)

De modo geral, o fato a ser enfatizado é que o padrão de comportamento, característico dos diferentes estágios, não se sucede um ao outro de modo linear (aqueles de um dado estágio desaparecendo quando o que se segue toma forma), mas como camadas de uma pirâmide (de cima para baixo ou de baixo para cima), em que o novo padrão de comportamento, simplesmente, é adicionado aos velhos para completar, corrigir ou com eles combinar.

Cada um desses períodos, diversos aspectos marcam suas relações com o mundo físico e social. São diferentes formas de pensar e agir que se sucedem.

A INFLUÊNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A alguns significados etimológicos acerca do jogo ou lúdicos: “desfrutar, aproveitar, gozar, recrear-se e etc.”. Convém ressaltar, que na língua portuguesa o termo lúdico é um adjetivo ilusório, embora venha sendo utilizado sem justificativas gramaticais, como substantivo e tradução do francês jeu, do inglês play do alemão Spiel. No intuito de tentar abranger os variados termos, existe o termo ludo e, modernamente, o neologismo lúdico ou ludicidade.

O lúdico para Huizinga (1999 p.24) é considerado como “totalidade”, e ao postular a natureza livre do jogo, o autor a coloca como atividade voluntária do ser humano. Se imposta, deixa de ser

jogo. Dessa forma, podemos considerar que a questão do brincar favorece o desenvolvimento e aprendizagem de forma integral, como “forma significativa” e de fundamental importância para a civilização. A ludicidade é definida como um estado de integridade, de estar pleno naquilo que faz com prazer e pode estar presente em diferentes situações de nossas vidas. Já as atividades lúdicas são concebidas como formas de manifestação da ludicidade por trazerem elementos tais como a alegria e espontaneidade. Uma atividade lúdica é a própria ação, o momento vivido espontaneamente pela criança, possibilitando a quem as práticas, um momento de interação pessoal com o outro, dando oportunidade de fantasia e de ressignificação da realidade.

No processo da educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento através das atividades lúdicas. A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. O brinquedo por sua vez, pode ser usado em diferentes disciplinas que consistem o currículo da educação infantil, percebendo que a educação infantil deve ser um ambiente especialmente criado para fazer desabrocharem todas as potencialidades da criança, e por esse motivo, devem ser oferecidos à criança oportunidades de ser estimulada e motivada, no momento conveniente e respeitar o tempo necessário para ela amadurecer.

BRINCANDO E APRENDENDO

O brincar é o início do processo de aprendizagem: a criança brinca naturalmente, num processo biológico, inato e genético, com a mera finalidade de aprender a aprender. Brincando, a criança conhece a si próprio e o mundo que a rodeia. O respeito à infância e as fases do desenvolvimento deve ser compreendido pelos educadores como ferramenta para sua prática. A brincadeira é uma atividade que faz parte da formação histórica e cultural da criança possui um sentido social e está fortemente construída na cultura e nas condições concretas de vida daqueles que brincam. A educação é um processo contínuo e permanente se considerarmos que começa na vida intrauterina ou no momento do nascimento. A família é quem o inicia, sendo, portanto, anterior à contribuição da escola. Para Chateau (1987), não é possível imaginar a infância sem risos e brincadeiras, pelo fato de acreditar, que é pelo jogo, pelo brinquedo que crescem a alma e a inteligência.

Nesse sentido, a brincadeira é um instrumento que fornece a criança a experiência necessária ao seu desenvolvimento sensorial, motor, perceptual, cognitivo, afetivo e cultural. Para isso a educação infantil deve primar por ser um espaço que possibilite às crianças a vivência de um tempo com qualidade de experiências. Um tempo que não seja apenas uma sobreposição de horas, com rotinas estereis e sem sentido, mas um tempo que seja vivido potencialmente por elas. A educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica defendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 9394/96 (BRASIL, p.29 1996) que normatiza que a educação infantil promove “o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Este desenvolvimento integral a que a LDB se refere diz tratar da ação de educar que ocorre nesta faixa etária. Sendo que

a educação infantil de caráter obrigatório, a sua importância na função educacional ocorre quando está se preocupa em desenvolver as capacidades de todos os alunos, já que hoje a criança é vista como um cidadão em processo de construção do conhecimento.

A importância da inserção da brincadeira no currículo das instituições de educação infantil é uma das formas de se considerar as crianças enquanto sujeitos históricos, que participam e transformam a realidade em que vivem. Essa discussão adquire uma relevância ainda maior considerando que o espaço do brincar vem sendo diminuído na sociedade atual, tornando-se evidente a grande importância de as instituições de educação infantil estar atentas para o fato de que representam o lugar onde as crianças pequenas podem experimentar situações que envolvem o brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido o brincar, como momento de aprendizagem, é uma atividade que necessita ser incluída na proposta pedagógica da escola, para proporcionar continuidade às ações desenvolvida em sala de aula. É uma das necessidades principais da criança, porque através dessa prática que ela conhece o mundo, faz relações, apreende conceitos, conseqüentemente, aprende. Brincando e jogando a criança constrói a consciência de si, do outro e da relação entre ambos.

O brincar surge como oportunidade para o resgate de nossos valores mais essenciais como seres humanos; como potencial na cura psíquica e física; como forma de comunicação entre iguais e entre várias gerações; como instrumento de desenvolvimento e ponte para a aprendizagem; como possibilidade de resgatar o patrimônio lúdico-cultural nos diferentes contextos.

Diante disso, o brincar e o jogar têm grandes contribuições na Educação Infantil. Brincando, a criança coloca fatos acontecidos no cotidiano da família e da escola e é capaz de na brincadeira tomar sérias decisões. Para a criança, o brinquedo e os outros objetos lúdicos representam uma parte do universo que ela conhece sendo, o microuniverso que ela inicialmente explora para mais tarde expandir o seu raio de ação de certa forma ensaiando para quando tornar-se adulto.

Através da interação com toda atividade lúdica, a criança vai desenvolvendo aspectos importantes da sua personalidade, das suas particularidades internas de ser e agir concretizando assim e aflorando as suas potencialidades de forma global. A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua.

Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo, se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirado em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. Sendo assim, o professor que se dispõe a formar uma criança, enquanto ser em constante transformação compreende o seu processo de socialização, demonstrando que através do lúdico a criança consegue manter o equilíbrio com seu mundo, sendo capaz de desenvolver-se, construindo símbolos e necessitando para isso brincar, jogar, criar e inventar.

REFERÊNCIA

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo. Ed. Moderna, 1994.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARIÈS, Philippe. **Pequena contribuição à história dos jogos e dos brinquedos**. In: **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. **Secretaria da educação**.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo - SP; Cortez. 1995

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, editora Cortez, 2000.

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

FERREIRA, Aurélio. **Novo Aurélio século XXI. O dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento de cultura**. 5.ed. São Paulo-SP: Perspectiva, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 387p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (In) visível**. Araraquara. São Paulo:

VYGOTSKY, L. S. A. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da Mente**, São Paulo: Livraria Martins fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UM OLHAR PROFUNDO EM SUA HISTÓRIA E SIGNIFICADO



AFRO-BRAZILIAN CULTURE: AN IN- DEPTH LOOK AT ITS HISTORY AND SIGNIFICANCE

JOSE DE JESUS RODRIGUES

Universidade cidade de São Paulo 12/06/2012; Licenciatura plena em pedagogia; licenciado em Educação física
17/05/2023; Centro universitário Fieo.

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar a cultura afro-brasileira, abordando sua história, influência na formação da sociedade brasileira e relevância na preservação da identidade dos afrodescendentes. As tradições e costumes afro-brasileiros são o resultado da união de elementos culturais trazidos pelos africanos escravizados durante o período colonial com os elementos culturais brasileiros. O estudo começa enfatizando a relevância da cultura afro-brasileira como parte integrante da nossa cultura nacional, destacando sua contribuição para a música, dança, gastronomia, religião, linguagem e artes visuais. Além disso, enfatiza a relevância de valorizar e preservar essa cultura como forma de incentivar a compreensão da diversidade cultural e combater o racismo estrutural em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cultura; Tradição; Afro-brasileira.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate Afro-Brazilian culture, looking at its history, its influence on the formation of Brazilian society and its importance in preserving the identity of people of African

descent. Afro-Brazilian traditions and customs are the result of the union of cultural elements brought by enslaved Africans during the colonial period with Brazilian cultural elements. The study begins by emphasizing the relevance of Afro-Brazilian culture as an integral part of our national culture, highlighting its contribution to music, dance, gastronomy, religion, language and visual arts. It also emphasizes the importance of valuing and preserving this culture as a way of encouraging understanding of cultural diversity and combating structural racism in our society.

KEYWORDS: Education; Culture; Tradition; Afro-Brazilian.

INTRODUÇÃO

O artigo também analisa a influência da cultura afro-brasileira na música brasileira, destacando a importância do samba, do maracatu, do axé, entre outros gêneros musicais que têm suas raízes na cultura africana. Além disso, explora as manifestações religiosas afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, e sua importância na formação da identidade religiosa do povo brasileiro.

Originalmente as abordagens a respeito do preconceito localizaram sua origem em processos psíquicos individuais. A falta de contato com membros dos grupos alvo do preconceito, o deslocamento de características reprimidas e projetadas e a rigidez psíquica foram algumas das teorias elaboradas no passado (MARTINEZ, 1996).

Em seguida, o artigo aborda o contexto histórico da cultura afro-brasileira, fazendo um breve relato sobre a chegada dos africanos escravizados ao Brasil, as condições de vida nas plantações e o processo de miscigenação cultural que deu origem a uma cultura única e rica. Destaca também a resistência dos escravizados, sua luta pela liberdade e as manifestações culturais como forma de resistência e preservação de sua identidade.

Por fim, o artigo discute a importância da educação para a valorização e preservação da cultura afro-brasileira, ressaltando a necessidade de incluir conteúdos sobre a história e cultura afrodescendente nos currículos escolares. Também destaca a importância da promoção de espaços de diálogo e reflexão sobre a cultura afro-brasileira, a fim de combater estereótipos, preconceitos e promover uma sociedade mais inclusiva.

Em suma, este artigo científico busca trazer uma abordagem abrangente sobre a cultura afro-brasileira, ressaltando sua importância histórica, sua influência na sociedade brasileira e a necessidade de valorização e preservação dessa cultura. Através do conhecimento e compreensão da cultura afro-brasileira, busca-se construir um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as culturas sejam respeitadas e valorizadas.

A cultura afro-brasileira é uma rica e fascinante expressão das contribuições dos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira. Com uma história que abrange séculos de lutas, resistência e resiliência, essa cultura é uma parte vital da identidade multicultural do Brasil.

Nesta pesquisa, exploraremos a cultura afro-brasileira em todas as suas nuances, desde sua origem histórica até suas expressões contemporâneas. Ao longo do artigo, analisaremos a influência africana nas práticas religiosas, nas artes, na música, na dança, na culinária e em vários outros aspectos da sociedade brasileira. Além disso, também exploraremos as questões de identidade e acesso à cidadania que permearam a trajetória dos afro-brasileiros ao longo dos anos.

Neste capítulo, mergulharemos nas raízes históricas da cultura afro-brasileira. Exploraremos a história da escravidão no Brasil e a triste realidade enfrentada pelos africanos trazidos à força para o país. Investigaremos as diferentes regiões para as quais foram levados, as condições em que foram submetidos e as práticas culturais que conseguiram preservar mesmo diante de tanto sofrimento.

A religião é um elemento crucial da cultura afro-brasileira. Neste capítulo, examinaremos de perto as práticas religiosas afro-brasileiras mais conhecidas, como o candomblé, a umbanda e a quimbanda. Analisaremos suas origens africanas, sua relação com as religiões tradicionais brasileiras e sua influência na sociedade atual.

A cultura afro-brasileira é rica em manifestações artísticas. Neste capítulo, examinaremos a influência africana na música popular brasileira, na dança, no artesanato, nas artes plásticas e no teatro. Veremos como as expressões artísticas afro-brasileiras ajudaram a moldar a identidade cultural do Brasil e a combater estereótipos e preconceitos.

Porém, com o avanço da Psicologia, as relações sociais e a categoria social à qual o indivíduo pertence passaram a ser mais estudadas e, conseqüentemente, a explicação para o preconceito passou a colocar em relevo as relações de poder intergrupais no qual a coesão e estima de um grupo estariam relacionadas à manutenção de uma imagem desfavorável de outro grupo. Além disso, as explicações ideológicas para as diferenças sociais existentes se beneficiam dos conflitos culturais favorecendo o desenvolvimento de atitudes discriminatórias (CAMINO, 1996; LACERDA et al, 2002).

A culinária afro-brasileira é um tesouro gastronômico que reflete a diversidade do país. Neste capítulo, exploraremos os ingredientes, técnicas e pratos típicos da culinária afro-brasileira. Descobriremos como a comida se tornou uma forma de resistência e celebração cultural nas comunidades afro-brasileiras.

Neste capítulo final, abordaremos questões contemporâneas relacionadas à identidade afro-brasileira e ao acesso à cidadania. Discutiremos as lutas por igualdade, respeito e reconhecimento pelos direitos dos afro-brasileiros. Também examinaremos as políticas públicas implementadas para promover a igualdade racial e a valorização da cultura afro-brasileira.

Na construção deste artigo científico, teremos explorado a cultura afro-brasileira em profundidade, considerando sua história, religião, artes, gastronomia e questões de identidade e cidadania. Esperamos que essa pesquisa traga uma compreensão mais ampla e apreciativa da rica herança afro-brasileira e sua importância para a história e a cultura do Brasil.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

A cultura Afro-brasileira desempenha um papel fundamental na educação brasileira, contribuindo para a formação de uma sociedade mais inclusiva e justa. Ao longo dos séculos, essa cultura tem sido fortemente enraizada na história do Brasil, influenciando não apenas a música, a dança e a comida, mas também os valores, as tradições e o modo de vida das pessoas.

O termo negro para o IBGE é a soma de pretos e pardos que gira em torno de mais de 50 % (cinquenta por cento) da população é negra, ou seja, preta e parda (BRASIL, 2010). Historicamente o termo preto foi trazido de forma pejorativa e que foi introduzido em nosso vocabulário com os chavões “lista preta”, “hoje é dia de preto”, “isso é coisa de preto” esse vocabulário é de uma sociedade que tem o racismo estrutural e que é estruturada, também, por meio do racismo.

A presença da cultura Afro-brasileira nas escolas é essencial para promover a valorização da diversidade étnica e o respeito à identidade afrodescendente. Além disso, é uma oportunidade de quebrar com estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, desconstruindo visões eurocêntricas de educação.

Ao introduzir conteúdos relacionados à cultura Afro-brasileira no currículo escolar, os estudantes têm a oportunidade de compreender e apreciar a importância dessa herança cultural. Eles podem conhecer histórias de lutas e resistência, explorar a riqueza da música afro-brasileira, como o samba e o maracatu, e aprender sobre religiões como o candomblé e a umbanda.

Além disso, estudar a cultura Afro-brasileira na educação permite explorar e debater as questões sociais que afetam a comunidade afrodescendente. É uma oportunidade para discutir a desigualdade racial, a falta de representatividade negra nos espaços de poder, a discriminação e o racismo estrutural. Essas discussões promovem a consciência social, o respeito mútuo e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A inclusão da cultura Afro-brasileira na educação não deve se limitar apenas a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. É importante que esses conteúdos estejam presentes de forma transversal em todas as disciplinas, de modo a garantir uma educação antirracista e de respeito à diversidade étnica e cultural do país.

Portanto, é fundamental que a cultura Afro-brasileira seja reconhecida e valorizada na educação, a fim de promover a igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através do ensino e do aprendizado desses conteúdos, podemos proporcionar aos alunos uma visão mais ampla e enriquecedora do mundo, ampliando seus horizontes e promovendo uma educação verdadeiramente transformadora.

1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida. 2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; 3. Superstição, credence; prejuízo. 4. Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões etc.” (FERREIRA, 1999, p.1380).

APRENDENDO SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DO LÚDICO

A cultura afro-brasileira é rica e diversificada, e compreender suas tradições, crenças e contribuições é essencial para promover a igualdade e o respeito à diversidade étnica e cultural. Uma das maneiras mais eficazes e envolventes de aprender sobre a cultura afro-brasileira é por meio do aprendizado lúdico. Neste texto, exploraremos como esse método pode ser empregado para ensinar e compartilhar conhecimentos sobre esse tema tão importante.

Neste capítulo introdutório, vamos definir o conceito de cultura afro-brasileira. Exploraremos a história da diáspora africana no Brasil, desde o período da escravidão até os dias atuais. Abordaremos a importância da cultura afro-brasileira para a identidade do país, destacando suas influências na gastronomia, música, dança, religião e muito mais.

Neste capítulo, vamos discutir as vantagens e os benefícios do lúdico como método de ensino e aprendizagem. Abordaremos como o lúdico pode despertar o interesse dos estudantes, estimular a criatividade e facilitar o processo de absorção de conhecimento sobre a cultura afro-brasileira. Serão apresentados exemplos de atividades lúdicas que podem ser aplicadas em sala de aula ou em ambientes informais.

Crochik (1997, p. 43), acrescenta e argumenta que o preconceito não está só no indivíduo, está também na sociedade, citando como exemplo o nazismo. Considera a ideia de preconceito bastante ampla de forma que ele pode ser gerado dentro de cada uma das dimensões da realidade: a social e a individual.

De acordo com Bobbio (2002, p. 117) os preconceitos se desenvolvem na cabeça dos homens, sendo então necessários combatê-los na cabeça dos homens, através do: “[...] desenvolvimento das consciências e, portanto, com a educação mediante uma luta incessante contra toda a forma de sectarismo”.

Este capítulo será dedicado a explorar os jogos e as brincadeiras tradicionais da cultura afro-brasileira. Descobriremos como eles podem ser utilizados como ferramentas educacionais para ajudar os estudantes a aprender sobre costumes, valores e elementos culturais específicos desse grupo étnico. Incluiremos informações sobre a capoeira, o jogo de búzios, a amarelinha africana, entre outros.

As histórias de contos e lendas desempenham um papel importante na cultura afro-brasileira, transmitindo conhecimentos, valores morais e ensinamentos ancestrais. Neste capítulo, vamos explorar várias histórias tradicionais afro-brasileiras, como "O cabelo de Lelé" e "Como surgiu o samba". Apresentaremos sugestões de atividades lúdicas, como dramatizações, leituras e criação de ilustrações, para que os estudantes possam se envolver e se relacionar com essas narrativas.

A música e a dança são parte integrante da identidade cultural afro-brasileira. Neste capítulo, exploraremos os ritmos e estilos musicais mais influentes, como o samba, o maracatu e o axé, bem como os tipos de danças tradicionais, como o jongo e o frevo. Apresentaremos atividades práticas que envolvam os estudantes em experiências musicais e coreográficas.

As religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, são fundamentais para compreender a cultura e a espiritualidade dessa comunidade. Neste capítulo, forneceremos informações sobre as principais divindades, rituais e práticas religiosas afro-brasileiras. Proporemos atividades lúdicas para que os estudantes possam vivenciar e respeitar as diferentes crenças religiosas.

Os negros começaram a aparecer nas narrativas nacionais para adultos a partir da década de 1920, reforçando as situações de escravidão, ou tratando a impotência social das pessoas, mencionando-os como analfabetos ou desfavorecidos, sempre abordando de maneira negativa, destacando as diferenças corporais, como a referência ao cabelo ou lábios grossos (ANDRUETTO, 2012).

Este texto, iremos sempre apontar as principais lições aprendidas sobre a cultura afro-brasileira através do lúdico. Destacaremos a importância de ensinar e valorizar essa cultura, promovendo a igualdade e a valorização da diversidade étnica. Ao utilizar atividades lúdicas, criaremos um ambiente de aprendizagem envolvente e significativo, no qual os estudantes terão a oportunidade de explorar, conhecer e apreciar as riquezas desta cultura tão importante para a história e a identidade do Brasil.

COMO É O OLHAR SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é uma temática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste texto, iremos explorar como o ensino superior aborda a cultura afro-brasileira, quais são os desafios e avanços, e como a inclusão desta temática pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a diversidade.

A literatura sempre mencionou os negros como escravos ou inferiores, mas as mudanças históricas que refletia na sucessão de escritores, não encontrava perfis diferentes, pois acabavam tratando essas pessoas de maneira inferiorizada e/ou estereotipada, além disso, parte dos autores retratavam os negros como preguiçosos, violentos, ignorantes, feios, entre outras características negativas (MARIOSIA, 2009).

A cultura afro-brasileira é um elemento central na construção da identidade nacional. Ao longo dos séculos, os negros africanos e seus descendentes contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do Brasil, seja na agricultura, na música, nas artes, na religião ou em outras áreas do conhecimento. No entanto, por muito tempo, essas contribuições foram marginalizadas, silenciadas ou simplesmente ignoradas em diversos espaços, inclusive na Educação Superior.

Historicamente, a Educação Superior foi marcada por uma exclusão social e racial. A presença de estudantes negros nas universidades sempre foi muito reduzida, o que se refletia na falta de conhecimento e valorização da cultura afro-brasileira nos currículos e programas de ensino. Isso contribuiu para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, além de dificultar o acesso e a permanência de estudantes negros nas instituições de ensino superior.

No entanto, nas últimas décadas, a Educação Superior tem passado por transformações significativas no que diz respeito à inclusão da cultura afro-brasileira. Iniciativas como a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, proporcionaram avanços importantes. Com isso, o tema também ganhou espaço no ensino superior, incorporando disciplinas específicas, como História da África e Cultura Afro-brasileira, nos currículos de diversos cursos.

No entanto, apesar desses avanços, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Um dos principais é a formação docente. Muitos professores ainda não estão preparados para abordar a cultura afro-brasileira de forma adequada, podendo reproduzir estereótipos ou ignorar a importância desse tema. A capacitação e formação continuada dos docentes são fundamentais para que eles tenham conhecimento atualizado sobre a história, os saberes e as manifestações culturais afro-brasileiras, além de desenvolverem habilidades para trabalhar com a diversidade nos espaços educacionais.

Segundo Silva (2010, p.39): “Os autores que não apresentam esse perfil em suas obras, tratando os negros com simpatia, eram criticados pela sociedade e, em muitas situações, tinham a venda de suas obras boicotadas”.

Horta (2010) afirma que, apenas no ano de 1975, a literatura infantil nacional encontrou protagonistas negros dentro de uma perspectiva social positiva. As obras passaram a retratar a cultura dos negros, valorizando características e ações, mencionando assuntos que representavam polêmicas e tabus, como o preconceito racial. Apesar da reestruturação das obras na tentativa de abordar a cultura negra, algumas literaturas ainda reduziam às representações inferiorizadas, mesmo na tentativa contrária.

De acordo com Jovino (2009, p.187): “As histórias hierarquizavam os personagens negros, fixando-os em lugares de desprestígio social, racial ou estético, deixando as melhores condições caberem às peles claras”. Mesmo com a identificação de tentativas iniciadas, as literaturas infantis que buscam o rompimento com as representações dos personagens negros em situação inferiorizada são mais recentes, a partir da percepção da necessidade de abordar a cultura e história dos negros como resgate dos valores, crenças e costumes que compõem a identidade nacional (ANDRUETTO, 2012).

Outro desafio é a falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos que abordem a cultura afro-brasileira de forma sensível e atualizada. É importante que as instituições de ensino superior invistam na produção e difusão de materiais que representem adequadamente a cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e promovendo uma visão plural e inclusiva.

A valorização da cultura afro-brasileira na Educação Superior vai além do aspecto curricular. É necessário criar espaços de diálogo e reflexão, onde estudantes, professores e pesquisadores possam discutir e estudar as diversas perspectivas que envolvem a cultura afro-brasileira. A promoção de eventos acadêmicos, como congressos, seminários e palestras, pode contribuir para a disseminação de conhecimento e a criação de redes de pesquisa nessa área.

A cultura e descendência africana representam um resgate de tradições religiosas e culturais, bem como as crenças, mitologias, dialetos, oralidade, músicas, entre outras possibilidades. A culinária, os jogos e as danças, como a capoeira, retratam a propagação da cultura dos negros, estimulando a participação positiva na sociedade, sem reduzir a história dessa população à escravidão (HORTA, 2010).

Além disso, é fundamental que as universidades adotem políticas de ações afirmativas, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Essas políticas devem contemplar a adoção de cotas raciais, a criação de programas de bolsas de estudo específicas para esse público, além de oferecer suporte acadêmico e socioemocional adequado.

A inclusão da cultura afro-brasileira na Educação Superior é um processo complexo, que requer o engajamento de toda a comunidade acadêmica. É necessário que as instituições de ensino superior estejam comprometidas com a diversidade, promovendo a formação de profissionais capacitados para atuar de forma ética, crítica e reflexiva no contexto da cultura afro-brasileira.

Em suma, o olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é essencial para a construção de uma sociedade mais equânime e inclusiva. É preciso reconhecer e valorizar a contribuição dos negros africanos e seus descendentes, bem como promover o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Somente assim será possível construir uma educação que reflita a pluralidade e a riqueza do nosso país.

COMO ESTÃO OS JOVENS EM RELAÇÃO À EXPANSÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Os jovens de hoje em dia estão cada vez mais conscientes e engajados em relação à expansão da cultura afro-brasileira. Com o passar dos anos, temos visto uma crescente valorização e reconhecimento da rica herança afrodescendente presente em nossa sociedade. Esse movimento é especialmente forte entre os jovens, que estão assumindo um papel ativo na promoção e difusão dessa cultura.

Uma das maneiras pelas quais os jovens estão se envolvendo nesse processo é através da música. O ritmo do samba, por exemplo, tem se popularizado cada vez mais entre os jovens, sendo um estilo musical que tem suas raízes profundamente ligadas à cultura afro-brasileira. Além disso, temos observado o crescimento de artistas afrodescendentes que valorizam e incorporam em suas obras elementos culturais negros, como a batucada e o candomblé.

A moda também tem desempenhado um papel importante na expansão da cultura afro-brasileira entre os jovens. A valorização das estampas africanas, dos penteados naturais e dos acessórios tradicionais tem se tornado cada vez mais comum entre essa geração. O uso desses elementos culturais contribui para uma maior visibilidade e apreciação da cultura afro-brasileira, promovendo a representatividade e estimulando o orgulho da identidade negra.

Além disso, as redes sociais têm sido uma poderosa ferramenta para disseminar a cultura afro-brasileira entre os jovens. Perfis e páginas dedicados à cultura negra têm ganhado popularidade,

compartilhando informações, histórias e eventos relacionados à cultura afro-brasileira. Essas plataformas são espaços de troca e aprendizado, onde os jovens podem se informar e engajar em debates relevantes sobre questões raciais.

Outro ponto importante a ser destacado é a busca por representatividade nos espaços de poder e influência. Os jovens estão cada vez mais presentes em movimentos e organizações que defendem os direitos e o reconhecimento dos afrodescendentes. Eles se unem para lutar contra o racismo estrutural e promover a igualdade de oportunidades.

No entanto, apesar dos avanços, é necessário reconhecer que ainda há muito a ser feito. O racismo continua sendo uma realidade enfrentada pelos jovens afrodescendentes, seja nas escolas, no mercado de trabalho ou nas instituições sociais. A luta contra a discriminação racial deve continuar e os jovens têm um papel crucial nesse processo.

É importante ressaltar que, embora os jovens estejam se mobilizando cada vez mais em relação à expansão da cultura afro-brasileira, esse movimento não se limita apenas a eles. Pessoas de diferentes idades e origens estão se envolvendo e contribuindo para a valorização e divulgação dessa cultura tão rica e diversa.

Em conclusão, os jovens estão desempenhando um papel fundamental na expansão da cultura afro-brasileira. Seja através da música, moda, redes sociais ou luta pelos direitos e representatividade, eles estão contribuindo para uma maior visibilidade e valorização da herança afrodescendente. No entanto, é necessário continuar lutando contra o racismo e promover a igualdade, para que todos os jovens possam viver em uma sociedade onde a cultura afro-brasileira seja devidamente celebrada e respeitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar a cultura afro-brasileira, mergulhar em sua história e significado, somos levados a uma jornada de descoberta e compreensão profunda. A cultura afro-brasileira é rica em tradições, expressões artísticas e princípios que influenciaram e ainda influenciam a identidade do nosso país.

Ao compreendermos a história da cultura afro-brasileira, nos deparamos com uma situação que nos remete ao período da escravidão no Brasil, quando milhares de africanos foram trazidos à força para o país e submetidos a condições desumanas. A partir desse passado sombrio, surgiu uma resistência cultural que se manifestava por meio da música, dança, religião e outras práticas cotidianas.

A música tem um papel crucial na cultura afro-brasileira. O samba, o maracatu, o reggae e outros ritmos têm sua origem na cultura afrodescendente como formas de expressão artística e resistência. As danças afro-brasileiras, tais como a capoeira, ultrapassam as barreiras físicas para se tornar uma forma de expressar nossa cultura.

A crença também tem um papel relevante na cultura afro-brasileira. As religiões africanas, como o candomblé e a umbanda, têm uma forte ligação com os antigos ritos e tradições africanas.

Foram mantidas e adaptadas para o contexto brasileiro, o que resultou em um ambiente de devoção, celebração e conexão espiritual para milhares de descendentes de afrodescendentes.

Contudo, é crucial salientar que a cultura afro-brasileira não é apenas uma visão do passado, mas também uma fonte de inspiração e transformação para a sociedade atual. A luta contra o racismo, a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e a busca pela igualdade de oportunidades são objetivos fundamentais para valorizar e respeitar a diversidade.

Ao aprofundarmos nossa pesquisa sobre a história e o significado da cultura afro-brasileira, nos deparamos com uma herança rica, diversificada e indispensável para a construção da identidade nacional. É crucial valorizar e celebrar essa cultura em todos os seus aspectos, estimulando o diálogo, compartilhando informações e combatendo preconceitos e estereótipos.

É crucial criar espaços educativos que estimulam a aprendizagem e promovam reflexões sobre a história e o significado da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e nas escolas. Dessa maneira, contribuiremos para que a sociedade seja mais justa, igualitária e consciente da sua riqueza cultural.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmen Cacciaccaro. Buenos Aires: Pulo do gato, 2012.

ANJOS, W. **O negro na literatura brasileira**. Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, 2009.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Trad. V. C. Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CROCHÍK, J. L. **O conceito de preconceito**. In: _____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 2.ed. São Paulo: Robe, 1997. p.11-51.

DIONÍSIO, E. R. **Desconstrução do preconceito na literatura afro-brasileira**. 2010. Dissertação de Mestrado em Letras - Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FERREIRA, K. C. S. **Estudos de mitologia afro-brasileira**. Revista Anagrama - Revista Científica Interdisciplinar da Graduação da USP, São Paulo, n. 3, 2009.

MENDES, J. N. Várias Formas. **Os Diferentes Tipos de Preconceito**.

SANTOS, M. **As cidadanias mutiladas**. In: LERNER, J. et. al. O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 133-144.

EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES DA LITERATURA PERIFÉRICA NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM PARA A ESCOLA ATUAL



EXPLORING THE POSSIBILITIES OF PERIPHERAL LITERATURE IN THE CLASSROOM: AN APPROACH FOR TODAY'S SCHOOL

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 possibilidades e os desafios da inclusão da literatura periférica no contexto escolar. Caracterizada pela abordagem de temas que afloram das margens da cultura e da sociedade, a literatura periférica pode ofertar uma perspectiva diferenciada para os alunos, provocando a empatia e promovendo a diversidade. Implementar essa abordagem requer, no entanto, a coragem do rompimento com os padrões de escolha sobre o que se deve ensinar e de qual maneira o ensino da literatura deve acontecer na escola. É necessário, também, que se estabeleça um compromisso com a formação contínua dos docentes responsáveis pela abordagem. Por intermédio de sugestões práticas, este artigo busca contribuir para que se construa um debate sobre a inclusão da literatura periférica no cotidiano das práticas de leitura e escrita escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Literatura Periférica; Inclusão; Diversidade.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the possibilities and challenges of including peripheral literature in the school context. Characterized by its approach to themes that emerge from the margins of

culture and society, peripheral literature can offer a different perspective for students, provoking empathy and promoting diversity. Implementing this approach, however, requires the courage to break away from the patterns of choosing what to teach and how to teach literature at school. It is also necessary to establish a commitment to the ongoing training of the teachers responsible for the approach. Through practical suggestions, this article seeks to contribute to building a debate on the inclusion of peripheral literature in everyday school reading and writing practices.

KEYWORDS: Education; Peripheral Literature; Inclusion; Diversity.

INTRODUÇÃO

Para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, politizada e que valorize a multiplicidade cultural, a inclusão da literatura periférica nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula é uma tarefa desafiadora, mas com resultados que podem impactar positivamente o decorrer deste processo.

A literatura periférica, apesar de muitas vezes marginalizada, é uma manifestação autêntica das experiências vivenciadas e por grupos sociais menos privilegiados, centralizando o debate questões como racismo, machismo, misoginia e desigualdade social, entre outros temas de extrema relevância para construir uma sociedade mais igualitária para todas as pessoas.

O acesso limitado a essas obras é outro fator que está relacionado com a desvalorização da literatura periférica. A escassez desses textos em bibliotecas públicas e livrarias dificulta a possibilidade de os alunos explorarem esse patrimônio cultural. O preconceito e as estereotipagens também são desafios importantes, já que, muitas vezes, são associados à literatura periférica características negativas de inferioridade ou de menor qualidade em comparação com a literatura "clássica". Tal situação dificulta sua inclusão nos currículos escolares, privando os estudantes de um contato enriquecedor com suas narrativas e reflexões.

DESENVOLVIMENTO

Ser politizado vai além de meramente ter conhecimento sobre política; é cultivar uma visão crítica, participativa e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O jovem politizado tem a clareza de que suas atitudes e escolhas podem impactar diretamente no coletivo, e, por isso, está sempre engajado em debates, manifestos e propostas para a promoção do bem comum.

Uma das características principais do jovem politizado é sua incessante busca pelo conhecimento, compreendendo que a leitura é um recurso indispensável em sua jornada em direção à autonomia, seja ela intelectual ou política. Através da leitura, é possível ampliar sua compreensão sobre a história, a sociedade e o sistema, construindo os elementos necessários para analisar criticamente

a realidade e promover ações de mudança.

No entanto, o engajamento político do jovem vai além de suas leituras e de suas aprendizagens em salas de aula. Ele se faz presentes nas redes sociais, nos espaços de decisão e nas ruas, lutando pelos seus direitos e pelos direitos daqueles que são oprimidos e marginalizados pela estrutura socialmente imposta. Ele não se conforma com as injustiças e está sempre disposto a enfrentar as injustiças, ainda que obstáculos se apresentem em seu caminho.

O jovem politizado é um agente de mudança, um protagonista que ocupa papel central na construção de uma sociedade mais solidária, democrática e participativa, motivo pelo qual a proposta de leituras que retratem verdadeiramente este contexto e ofereça diferentes pontos de vista pode contribuir profundamente para o desenvolvimento deste sujeito.

O currículo não pode estar restrito apenas à seleção de conhecimentos considerados “ideais e corretos” e sim todas as interações que acontecem na construção do conhecimento e os aspectos que moldam nossas identidades.

Quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 1999, p.15).

Assim, o currículo se legitima através do estabelecimento de objetivos que se deseja alcançar, na organização dos horários e ambientes da escola, nos planejamentos pedagógicos, na abordagem didática utilizada pelos professores, entre outros elementos, todos vinculados diretamente à formação dos indivíduos.

A falta de formação docente adequada para trabalhar com a literatura periférica é um desafio adicional. Professores que não estão familiarizados com a literatura periférica podem não conseguir incorporá-la às práticas pedagógicas.

A resistência de estudantes e, muitas vezes, de suas famílias em conhecer a proposta também é uma condição a ser enfrentada. A falta de familiaridade com esse tipo de literatura e os preconceitos construídos podem levar a uma rejeição injustificada, excluindo uma oportunidade importante de aprendizado.

A escassez de recursos financeiros e de investimentos pode dificultar a aquisição de exemplares dessas obras para as escolas, limitando ainda mais o contato dos alunos com a diversidade literária.

Em suma, a inclusão da literatura periférica nas escolas enfrenta uma série de desafios e superá-los é essencial para promover uma educação mais inclusiva, enriquecedora e que valorize e a diversidade cultural.

Gavarini (2009, p.48) destaca que a sociedade não raramente culpa a juventude periférica pelos perigos dos bairros populares, o que é inaceitável e extremamente discriminatório. A cultura que emerge dos bairros periféricos, por sua vez, oferece um modo de expressão e resistência contra os estigmas sociais, desempenhando um papel crucial na sociedade moderna.



Fonte: <https://www.asle.net.br/saraus-sua-origem/>Acesso 04 mar. 2024

Os saraus periféricos são um fenômeno cultural e político de grande destaque social. Esses eventos, que se tornaram comuns nas regiões mais afastadas da Grande São Paulo, constituem encontros poéticos em locais antes associados à criminalidade e à miséria. Segundo Reyes (2013), os saraus são espaços de politização, onde a palavra não é apenas uma fonte de expressão, mas também de comunicação, articulação e reivindicação. Eles são, portanto, locais onde sujeitos políticos afloram e se constroem através do diálogo, do conhecimento, e da reafirmação de sua dignidade em contextos em que sempre foi negada.



Fonte: <https://www.naosogato.com.br/cultura/cooperifa-uniao-da-poesia-na-periferia/>Acesso 27 fev. 2024.

A COOPERIFA, movimento que conta com Sérgio Vaz como fundador, floresceu no Bar do Zé Batidão, situado na periferia de São Paulo, e tem sido um catalisador para a transformação cultural na região. Durante mais de duas décadas, o movimento tem organizado saraus, incentivado a leitura e a criação literária, e promovido encontros entre leitores e escritores. Além disso, a COOPERIFA tem contribuído para a disseminação da poesia, inclusive nas escolas, tornando-se um exemplo de espaço de resistência e expressão.

Por se tratar de um tema de extrema relevância contemporânea, diversas estratégias podem ser adotadas para favorecer a inclusão da literatura periférica no contexto escolar de forma eficaz.

Em primeiro lugar, considerar a formação de professores como um elemento valioso e essencial. Os educadores precisam ser preparados para reconhecer e utilizar obras periféricas em suas práticas pedagógicas cotidianas. Isso pode acontecer por meio de formações específicas como cursos e oficinas que abordem a literatura periférica como centro dos estudos e valorizem suas potencialidades.

Criar espaços onde possa existir o debate com grupos de estudo e clubes de leitura são estratégias que podem fomentar o interesse e a compreensão da literatura periférica, proporcionando um ambiente propício para a troca de ideias e experiências.

A produção de materiais de apoio e didáticos também pode ser uma possibilidade interessante de recurso. Publicações de antologias e coletâneas de obras periféricas para diferentes públicos e faixa etária pode facilitar o acesso dos alunos a essas produções literárias.

A doação de livros, a realização de eventos literários, a parceria com editoras e bibliotecas junto com a disponibilização de obras em formato digital são estratégias que podem ampliar o acesso e o estudo dessas produções.

Promover projetos de leitura e concursos de escrita que incluam a literatura periférica também é uma possibilidade. A divulgação de perfis das redes sociais e fanzines também são algumas das formas de estimular a produção e a apreciação dessas obras pelos alunos.

Por fim, incentivar a participação dos alunos na escolha das obras a serem estudadas através de enquetes, pesquisas e rodas de conversa em sala de aula são meios de criar envolvimento dos alunos no processo de seleção e de incentivar a leitura das obras periféricas.



Fonte: <https://thelemacoaching.blogspot.com/2015/05/pense-fora-da-caixa.html> Acesso 05 mar. 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a formação e a educação de um indivíduo que seja instruído a exercitar o pensamento crítico e que esteja conectado à realidade é uma necessidade. Isso implica na compreensão de que os diversos conteúdos aprendidos na escola se entrelaçam e se misturam, já que todo conhecimento caminha para um único propósito que é a socialização do patrimônio de conhecimento construído ao longo dos anos de toda a trajetória humana, intencionando a estimulação de novas descobertas.

Reconhecer esse fato é reconhecer-se como integrante de um processo histórico como sujeito ativo e capaz de influenciar em seu próprio processo de educação.

Em resumo, todo o progresso de que se pode usufruir em algum momento foi parte de uma idealização que só tornou-se realidade após passar por processos de construção e desconstrução de conceitos, ideias e padronizações, sendo o reconhecimento da literatura periférica e suas potências no trabalho cotidiano das escolas atuais um progresso possível de ser alcançado.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **O uso das nações de adolescência e juventude no contexto brasileiro: Juventude a adolescência no Brasil: referências conceituais**, São Paulo, Ação Educativa, 2005.

APPLE, M. W. **A Política de Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Ideia de um Currículo Nacional?** MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Cultura e Sociedade. 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 1991.

BERTELLI, Giordano Barbin. **Errância Racionais: a periferia, o rap e a política: Vozes à Margem, periferia, estética e política**, São Paulo, Ed.UFSCAR, 2017.

BOURDIEU, P. **A juventude é apenas uma palavra?** Bourdieu, P. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro. Marco Zero, 1983.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Brasília: **Diário Oficial da União, 2013**.

CALLIGARIS, Contardo. **Adolescência**. São Paulo, Ed.Publifolha, 2000.

GAVARINI, Laurance. **Como os adolescentes das periferias (se)falam?** Jogos na forma de se endereçar aos pesquisadores, *Estilos da Clínica*, vol. 14, nº27, São Paulo, p.48-81.

LEON, Oscar Davila. **Adolescência e juventude: das noções às abordagens: Juventude a adolescência no Brasil: referências conceituais**, São Paulo, Ação Educativa, 2005.

PARDEU, Derek. **O que adianta estética sem ética?** *Vozes à Margem, periferia, estética e política*, São Paulo, Ed.UFSCAR, 2017.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 2004.

REYES, Alejandro. **Vozes dos Porões: A literatura periférica/marginal do Brasil**, Rio de Janeiro, Ed. Aeroplano, 2013.

SAVAGE, Jon. **O século americano, G. Stanley Hall e Adolescente: A criação da juventude. Como o conceito de teenager revolucionou o século XX**. Rio de Janeiro. Rocco, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TENNINA, Lucía. **Cuidado com os poetas!** Literatura e periferia na cidade de São Paulo, Porto Alegre, Ed. Zouk, 2017.

IMPACTOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA DOCÊNCIA SUPERIOR



THE IMPACT OF PROFESSIONAL TRAINING ON THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN HIGHER EDUCATION

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

A Educação Física é uma área de atuação bem ampla, de início já se tem a opção de optar pela Licenciatura, área escolar, bacharelado, área não escolar ou na área de docência do ensino superior, formação do professor; ao se formar o respectivo profissional, se vê no desafio de escolher umas delas para atuação. Nesse caso especificamente, o estudo é dirigido para os professores iniciantes na área de docência do Ensino Superior e o objetivo foi compreender como é a atuação do professor no início da carreira diante de tantos desafios e exigências. Por meio de um levantamento bibliográfico, foi possível realizar um breve relato histórico desde as primeiras manifestações corporais até serem identificadas as atuais tendências da área de Educação Física e sobre a sua atuação, ou seja, prática docente. Considerando que os futuros professores passam por formação profissional, que é o período no qual são considerados estudantes e que já são apresentados a diversos autores, linhas de pensamento e leis que acaba interferindo diretamente em sua atuação. O recém-formado no início de sua atuação na área de docência se depara com diferentes idades, níveis de desenvolvimento, dentre outros, sem tirar a expectativa e ansiedade do que vai encontrar de fato na Universidade ou Faculdade. Sabe-se que em seu convívio diretamente com futuros profissionais da área, haverá diferentes situações as quais o professor na área de docência terá que lidar tratando-os de forma igualitária e resultando em uma boa formação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Formação Profissional; Docência do Ensino Superior.

ABSTRACT

Physical education is a very broad field of activity, and at the beginning you have the option of choosing a degree, a school field, a bachelor's degree, a non-school field or the field of teaching in higher education, teacher training; when you graduate, you are faced with the challenge of choosing one of them to work in. In this specific case, the study is aimed at teachers starting out in the field of higher education teaching, and the objective was to understand how teachers act at the start of their careers in the face of so many challenges and demands. By means of a bibliographical survey, it was possible to give a brief historical account of the first bodily manifestations until the current trends in the area of Physical Education were identified, as well as their performance, i.e. teaching practice. Considering that future teachers go through professional training, which is the period in which they are considered students and are already introduced to various authors, lines of thought and laws that end up directly interfering in their performance. New graduates at the start of their teaching career are faced with different ages, levels of development, among others, without taking away the expectation and anxiety of what they will actually find at university or college. It is known that in their direct contact with future professionals in the area, there will be different situations that the teacher will have to deal with, treating them equally and resulting in good professional training.

KEYWORDS: Physical Education; Professional Training; Teaching in Higher Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Física tem um percurso histórico muito rico, no sentido de evolução até chegar à área ampla que temos atualmente.

Sofreu influências médicas, higienistas, militares, tecnicistas, escolanovista, e se analisarmos cada um desses momentos mencionados percebemos que cada influência é marcada, por fatos históricos que podem ser observados facilmente, através de uma breve análise histórica.

Apesar da riqueza de conhecimentos sobre os benefícios da Educação Física, muitas escolas oferecem muito pouca ou nenhuma educação física diária. A falta de tempo, cortes no orçamento e pressões nos testes geralmente significam que as escolas cortam a Educação Física. Recomenda-se que crianças do ensino fundamental e médio recebam de 30 a 60 minutos de educação física por dia. Oferecer oportunidades de educação física ao longo do dia escolar pode ajudar.

Os professores em sala de aula são incentivados a oferecer essas oportunidades, mas muitos professores relatam não se sentir capazes de ensinar educação física porque não possuem treinamento adequado. Além disso, os professores podem não saber como incorporar exercícios na sala de aula sem tirar as matérias principais. Apesar disso, é absolutamente possível que os

professores incluam atividade física em suas salas de aula.

Tais fatos são bastante relevantes, se partirmos do ponto de vista do que se tem atualmente, por exemplo, pode-se observar que a área em questão tem contato com crianças, adolescentes e futuros professores / profissionais.

Considerando que a Educação Física não era considerada profissão, ou seja, fez parte da medicina durante um momento histórico e hoje temos o curso superior, no qual o futuro profissional poderá escolher o ramo de atuação, sendo exclusivamente a atuação na educação básica, área escolar, chamada de licenciatura ou o bacharelado, atuação não escolar.

Na atualidade, há a possibilidade de inserção no mercado do ensino superior através do curso de pós-graduação (Docência do Ensino Superior), no qual o professor é habilitado para atuar em Universidades ou faculdades que tenham cursos de licenciatura, ministrando aulas totalmente teóricas, o que de início acarreta impactos em sua atuação.

Quando se pensa na disciplina de Educação Física, propriamente dita, e no professor atuando na Educação Básica, se imagina aulas práticas com o mínimo de teoria, o que acarreta um impacto inicial em sua atuação, que já é proveniente de sua formação acadêmica.

No entanto, a formação na área de docência do ensino superior, destina-se a professores com curso superior das diferentes áreas do saber e interessados em atuar como docentes em instituições de Ensino Superior.

Desta forma, o professor se depara com novos desafios, pois agora passa a atuar na formação de novos professores que irão atuar na educação básica.

Nesse caso especificamente, o estudo é dirigido exclusivamente para o professor que atua em Universidades ou faculdades, que considero uma área complexa, no sentido do contato com diversos autores, linhas de pensamento, vivências no ambiente da formação acadêmica que acabam influenciando diretamente na sua prática diária de docência.

Partindo desse princípio, o professor recém-formado na área docência do ensino superior se vê diante de algumas exigências dos respectivos prédios escolares, leis, reitores e coordenadores com novos desafios.

A maioria dos programas de educação física envolve mais do que fitness e esportes. Nutrição, educação sexual e até atenção plena através de atividades como ioga e meditação são abordadas nas aulas de ginástica. Os professores de educação física trabalham com os administradores para implementar políticas e procedimentos escolares relacionados à saúde e bem-estar.

No ensino fundamental, os professores de educação física ajudam as crianças em crescimento a melhorar a coordenação, aprender o trabalho em equipe, cultivar o amor à atividade física e desenvolver bons hábitos de higiene. Aqueles que ensinam alunos mais velhos se concentram em esportes qualificados, como basquete e vôlei, e muitos também treinam uma das equipes esportivas da escola. A ciência da saúde e nutrição é frequentemente ensinada pelos professores de educação física no ensino superior.

Devido à escassez de campo, muitas escolas contratam professores de educação física com formação em educação, mas não necessariamente uma especialização em educação física, ou adaptam um professor da sala de aula para servir como instrutor de educação física. No entanto, os diplomas de bacharelado e mestrado especificamente direcionados à educação física estão disponíveis, e os diplomas fornecem um conjunto de habilidades e uma base de conhecimentos atrativos para os distritos que estão contratando. Os candidatos com qualificações especializadas são mais propensos a serem contratados como instrutor de educação física ou de saúde.

Nas escolas primárias, os professores de educação física trabalham com crianças de todos os níveis de condicionamento físico para melhorar a coordenação, ensinar o trabalho em equipe e inspirar o amor pela atividade física.

Nas aulas do ensino médio ou médio, muitas vezes o professor pode planejar o que vai ensinar, dependendo da sua experiência ou área de interesse.

Os programas de educação física têm a responsabilidade de ensinar as habilidades necessárias para os alunos participarem de atividades físicas fora da classe de educação física e as habilidades necessárias para a vida toda.

As habilidades aprendidas na aula de educação física são transferidas para as habilidades usadas nas brincadeiras de crianças. Do crachá para crianças em idade de jardim de infância, à corda de pular para crianças da segunda série, à criança mais velha.

Se uma criança está confiante em suas habilidades, normalmente não há hesitação em brincar; no entanto, a criança pouco qualificada, especialmente nas séries mais altas, é menos inclinada a participar de atividades em grupo por medo de fracassar e ridicularizar os colegas. Os alunos precisam de habilidades para serem participantes de atividade física.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Gerez e David (2009) ao citar Betti e Zulliani (1992), afirmam que o termo Educação Física, é uma expressão que surgiu no século XVIII, em obras de filósofos preocupados com a educação integral da criança, também influenciados pelos ideais iluministas, ou seja, respondendo aos ideais e anseios da nova classe dominante.

Segundo Gerez e David (2009):

A Educação Física é implementada nas escolas brasileiras a partir do que se convencionou chamar de “currículo ginástico”, proveniente dos métodos alemão, sueco e francês. Por meios dos métodos ginásticos, de caráter higienista e militarista, este currículo, essencialmente prático, fundamentado na construção teórica da biologia e do positivismo, tinha como principal objetivo a formação de uma geração forte, saudável (física e moralmente), capaz de suportar, de modo disciplinado, a longa jornada de trabalho nas fábricas, além de consolidar o sentimento nacionalista e patriótico entre a nação. (DARIDO e RANGEL, 2005; NEIRA e NUNES, 2006; SOUSA, 2000 apud GEREZ e DAVID, 2009, p.78).

Começa então a ser notada a necessidade de uma nova educação, a educação do corpo, pois mudanças estavam ocorrendo em todo o cenário mundial e que influenciaram também na direção

da mudança do currículo ginástico, até então existente.

Gerez e David (2009), afirmam que:

O currículo tradicional ginástico teve força nas aulas de Educação Física até o início do século XX, quando inúmeros acontecimentos de ordem política, econômica, científica e socio-cultural, novamente alteraram a ordem mundial, influenciando as propostas curriculares. A luta da classe operária por direitos, no final do século XIX e início do século XX, que conduziu à “democratização” do ensino (à massificação da educação que introduz definitivamente o pobre na escola), os movimentos migratórios, o desenvolvimento da indústria entre outros fatores são citados como aspectos centrais que alavancaram as preocupações com a racionalização sobre “o quê?” e para quê? ensinar nas escolas frente a essa nova realidade. (GEREZ E DAVID, 2009, p. 78).

Devido ao momento histórico e influências históricas que estavam acontecendo ao redor do mundo, novamente a disciplina sofre alterações; essas alterações são ligadas ao currículo existente que era o ginástico.

A partir da década de 30, o “currículo ginástico” da Educação Física Escolar acaba perdendo a força dando lugar a uma nova vertente histórica que viria transformar o currículo novamente.

Neira e Nunes (2006) citado por Gerez e David (2009), cita o “currículo esportivo”, pois por meio do esporte poderiam ser transmitidos os valores da Sociedade Capitalista Moderna, tais como: rendimento, eficiência, competitividade e esforço individual.

Alguns aspectos reforçaram esse currículo, como por exemplo, os conhecimentos da psicologia comportamentalista e da filosofia social positivista, suas ideias dão força a vertente tecnicista da educação presente nas décadas de 60 e 70, que também influenciou que fosse mantido o discurso da Educação Física pelo Esporte.

Neira e Nunes (2006) reforçam que:

Ao estudarem a obra de Fisher intitulada “A nova educação física”, destacam como o autor sai em defesa da inserção dos jogos esportivos no currículo escolar, pois a sociedade precisava de homens com iniciativa, vivos e criteriosos. Nesse sentido, o esporte respondia a esses anseios, pois o que importa são os resultados, a sua eficácia, que pode ser medida, quantificada e comparada, o que nos remete, mais uma vez, ao modelo de fábrica. No Brasil, devido à instauração da ditadura militar nesse período, esse discurso também assume conotação moralizante, ligada ao controle social. Essas duas correntes, a tecnicista-comportamentalista e a linha progressista de Dewey, surgem em reação ao modelo de currículo tradicional-clássico, que não servia a educação do trabalhador e do novo homem burguês. Na Educação Física, essas duas influências foram fundamentais para a superação do currículo ginástico, que não atendia as necessidades do homem e da sociedade moderna científica, efetivando decisivamente o esporte como conteúdo curricular nesta área. (NEIRA e NUNES, 2006 apud GERREZ e DAVID, 2009, p. 79).

As duas correntes vieram a sofrer críticas, que mais uma vez, acaba acarretando o surgimento de novas propostas na Educação Física, isso se dá devido às décadas de 60 e 70 serem marcadas por muitas mudanças, no que diz respeito, a política, economia e a cultura, novamente o rumo das reflexões e práticas na área educacional também foi afetada por mais transformações.

A respeito dessas transformações Bracht (1999), ressalta que:

A Educação Física passou por mudanças, que culminou posteriormente no que se convencionou chamar de “crise da década de 80”. O primeiro momento dessa crise na Educação Física, na década de 70, tinha um viés cientificista, ou seja, entendia-se que faltava um caráter científico. Num segundo momento, as críticas se dão em torno de um posicionamento

mais radical em relação à prática pedagógica na área escolar, que culminou também na constituição da grande maioria das propostas pedagógicas até hoje utilizadas na Educação Física. (BRACHT, 1999 apud GEREZ e DAVID, 2009, p.80).

A partir desse período, segundo Gerez e David (2009), destacam-se as tendências surgidas a partir desse período: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico Emancipatória, Saúde Renovada, PCN's, entre outras.

Considera-se que algumas delas, surgem para denunciar o caráter ideológico do currículo ginástico e esportivo.

Entretanto para Castellani (1994), a Educação Física sofreu influências, porém com outros fatos aos quais ele descreve como:

Influência Higienista e Eugenia: (até 1930), o significado da palavra eugenia é um estudo de medidas sócio-sanitárias, sociais e educacionais que influenciam física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações.

Há uma crítica da elite dominante. Trabalho físico x trabalho intelectual. A mulher era vista como frágil que deveria se tornar forte e sadia para gerar filhos. Houve liberação da educação física para mulheres com prole.

Influência da Militarização: iniciou-se em 1930 e nessa fase a educação física era vista como poderoso auxílio no fortalecimento do Estado e presente meio para o aprimoramento da raça, defesa contra o comunismo e assegurar o processo de industrialização.

A Militarização do corpo se deu em três aspectos, moralização do corpo pelo exercício físico, o aprimoramento incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no trabalho.

Em 1944 houve a criação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI). O dono da indústria não era apenas o patrão do seu empregado, mas também o seu educador e como tal, percebeu que o desporto além de servir para solidificar a unidade da empresa, desenvolvia a saúde e melhorava o rendimento e a disposição do empregado, aumentando a sua capacidade de trabalho e produtividade da empresa.

Influência da Pedagogização: iniciou-se em 1945. Com o fim do Estado Novo, houve a pré-elaboração de uma carta magna, que gerou um debate por parte de diversos educadores sobre os rumos da educação. Na prática houve apenas uma regulamentação do funcionamento e controle do que já estava estabelecido. A Educação Física passou a ser vista como uma prática meramente educativa.

A formação acadêmica na Educação Física era bastante diferenciada das demais graduações, pois não exigia o curso clássico nem o científico e tinha a duração de dois anos, diferentemente de outras faculdades criadas na mesma época, como Pedagogia, Filosofia e Letras, que tinham a duração de quatro anos.

A habilitação do profissional de Educação também era diferenciada dos demais cursos. Formavam-se profissionais nos seguintes níveis: técnicos, especialistas, monitores e professores.

Em 1945, o curso de Educação Física passou de dois para três anos e em 1950 passou a ser exigido ingresso por vestibular e o certificado de conclusão do curso clássico ou científico.

Influência Competitivist: Teve início com o Golpe Militar de 1964. Havia censura à imprensa e às artes que contradiziam os interesses militares. Os expoentes da política, literatura, artes, música e intelectuais das mais diversas áreas, eram vigiados e perseguidos, sendo muito deles obrigados a se exilarem.

Essa influência teve um caráter altamente tecnicista, resultando numa Educação Física voltada para a competitividade.

Influência Popular: Filosofia que visava à organização e mobilização dos trabalhadores. Iniciou-se após a abertura democrática na década de 1980. Não tinha uma linha teórica definida era ligada a modismos, envolvendo academia, testes físicos, novas modalidades desportivas e ludicidade. Houve uma crise de identidade da educação física.

Tendência Social: Nota-se nessa influência a busca de uma socialização da educação física com uma forte preocupação voltada para os deficientes físicos, meninos de rua, terceira idade etc., ou seja, a educação física voltada para o proletariado.

Para Medina (1996), a Educação Física na década de 1980 era vista de três formas:

Convencional – Apoiada na visão do senso comum, com forte influência da pedagogia tradicional, preocupando-se apenas com os aspectos físicos da saúde ou do rendimento motor do homem, enfocando apenas o biológico.

Modernizadora – Considerava que o ser humano é composto por corpo e mente, ampliando a visão do significado da Educação Física.

Revolucionária - Essa concepção é a mais ampla de todas, pois é a única que considera o homem como um todo, em seus aspectos biológico, psicológico e social.

Como se pode perceber a Educação Física passou por muitos momentos de reflexões, sendo que as mudanças foram consequências de vários fatos históricos e suas diversas influências, todas as transformações que com o passar do tempo influenciaram bastante a área até chegar ao que é atualmente.

Diante do exposto, conclui-se que a Educação Física Escolar atual, com a linha de pensamento e currículo existente, é fruto de fatos históricos, sócias, políticos e industriais.

Portanto pode-se considerar que tanto a Educação como a Educação Física, caminha paralelamente com essas questões, e o que é ensinado nas escolas é fruto desses momentos históricos.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Educação Física é um ramo pedagógico que envolve motricidade humana, ou a ciência da

compreensão e explicação da conduta motora humana. (CASTELLANI, 1994).

Além de oferecer os tipos de intervenções discutidas para alunos do ensino fundamental, os professores do ensino médio podem tornar as aulas mais práticas e envolventes para crianças mais velhas, integrando o professor de Educação Física às aulas com o uso de ensino interdisciplinar ou interdisciplinar, uma abordagem que envolve o ensino de uma unidade assuntos centrais diferentes.

A atividade física e o conhecimento em saúde podem ser combinados em assuntos temáticos dentro da sala de aula. Por exemplo, uma unidade matemática pode incluir o uso de ferramentas como um pedômetro para fazer análises estatísticas com previsões e gráficos para estudar a atividade diária de um aluno. Os estudos sociais também podem usar pedômetros para rastrear etapas em todo o estado, cidade ou bairro. As aulas de ciências podem se concentrar no gasto de energia de um aluno ou em como seu corpo responde ao aumento da atividade.

De acordo com Gerez e David (2009):

Pode-se concluir que o objetivo de estudo da Educação Física é a “Cultura de Movimento”, representada pelo jogo, dança, ginástica, esportes e capoeira, que devem ser contextualizados historicamente e ensinados de modo crítico, para que se transcenda os limites. Desse modo, o ensino de seus conteúdos segue a sequência: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva, novamente numa clara alusão à educação problematizadora. (GEREZ E DAVID,2009, p.82).

Devido à importância que a área tomou devido à evolução histórica que estava acontecendo no Brasil houve reformulações na área, inclusive no que diz respeito a sua formação.

Diante de tantas transformações é importante a reflexão e reformulação da formação profissional, uma vez que, a Educação Física está presente na vida de todas as crianças e adolescentes, pois todos possuem o direito de acesso e permanência na educação básica, entretanto até ser observada tamanha relevância e ela ser aprimorada, muitos fatos ocorreram.

De acordo com Anderaós (1998), foi a partir de 1970, a área da Educação Física tem sido alvo de diversas discussões em nosso país, principalmente no que diz respeito a currículos e formação do Licenciado e Bacharel.

Reuniões foram realizadas em 1979, no Rio de Janeiro, 1981 em Florianópolis, em 1982 Curitiba, todas com o intuito de refletir sobre a Resolução 69/69 que fixava a duração mínima, o currículo obrigatório e a estrutura dos cursos de Educação Física que já não atendia mais as necessidades da área. (Documenta 315 Brasília 03/87).

Essa nova proposta irá conferir aos currículos a flexibilidade reclamada durante a vigência da resolução Conselho Federal de Educação (CFE) n.69/69(currículo mínimo) e transferir a responsabilidade do CFE para as Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração da estrutura curricular.

Em 1987, com a promulgação do parecer CFE n.03/87, foi estabelecido a criação do bacharelado em educação física. Nessa proposta, os saberes anteriormente divididos entre as matérias básicas e profissionalizantes localizadas dentro dos núcleos de fundamentação biológica, gímnico desportiva e pedagógica, assumem uma nova configuração, tendo como fundamento da distribuição dos saberes na estrutura curricular.

Essa nova proposta irá conferir aos currículos a flexibilidade reclamada durante a vigência da resolução Conselho Federal de Educação (CFE) n.69/69(currículo mínimo) e transferir a responsabilidade do CFE para as Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração da estrutura curricular.

Resultou que a Resolução n. 03/87, eliminou o currículo mínimo existente, ampliando assim a carga horária de 1800h/ano para 2880h/ano, ou seja, a duração do curso passou de três para quatro anos, com isso todas as instituições de ensino tinham o prazo de trinta meses para implantação do quarto ano na grade dos cursos e adequação de carga horária.

Para Borges (2005), desde 1987 a formação profissional é dividida em duas opções:

A opção bacharelada forma os profissionais não escolares (treinadores, técnicos etc.) ea opção licenciatura em Educação Física esportiva, formação de docentes que trabalham no meio escolar. Os optantes pelo bacharelado se destinam no mercado e trabalho não docente (esporte de desempenho, treinadores nos centros esportivos, clínicas de reeducação postural, serviços de saúde etc.) e quem opta pela licenciatura é um emprego no ensino. As recentes Diretrizes Curriculares Nacionais visam um equilíbrio entre a formação geral e formação profissional. O primeiro abrange a Educação Física em um sentido amplo. O segundo, formação prática. Essa última comporta 800 horas de estágio e de formação em campo, essas diretrizes ainda não estão em vigor. (BORGES, 2005, p.5).

Diante dos fatos, observa-se que desde os primórdios a disciplina já vem sendo separada diante do campo de atuação, o que não difere do que é visto atualmente.

As mudanças que ocorreram e que de antemão podem ser consideradas como fatos históricos relevantes, refletiram para que hoje a Educação Física seja relevante e considerada como fator essencial para o desenvolvimento pleno do ser humano.

Mesmo diante de tantas reuniões e resoluções desde o ano de 1970, somente a partir de 1998 que oficialmente, a disciplina integrada a Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de acordo com Castellani (1998), foi a grande responsável, pela transformação da Educação Física em Curso Superior.

Sendo obrigatória à disciplina Educação Física na Educação Básica, automaticamente tornou-se obrigatório a necessidade de professores regularizados e que frequentaram o Curso Superior, para atuarem na área escolar, que é o curso de licenciatura com duração de três anos.

No início como se pode observar o curso superior na área possuía a duração de três anos.

A LDB possibilita às Instituições demonstrarem competência para elaboração do projeto pedagógico e curricular de seus cursos, com ampla liberdade para interagir com as peculiaridades regionais, com o contexto institucional, com as demandas do mercado de trabalho e com as características, interesses e necessidades da comunidade. (Parecer Nº. 0058/2004).

No contexto de reorganização, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso da prerrogativa legal de deliberar sobre diretrizes curriculares propostas para os cursos de graduação, desencadeou amplo processo de reestruturação da concepção e da organização curricular dos cursos superiores, através da Lei 9.394/96, atendendo assim à necessidade de revisão da tradição que burocratizava os cursos e se revelava incongruente com as tendências

contemporâneas. (PARECER CNE/CES Nº 0058/2004).

Ou seja, dá-se a possibilidade de repensar em currículo, no sentido de separação da atuação do professor e profissional da área.

Por outro lado, de certa forma as Diretrizes Curriculares estão encaminhando mudanças significativas, tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado, Silva ressalta que:

A Legislação que hora esta posta, permite criatividade e ousadia por parte das Instituições formadoras, permitem que as Instituições de Ensino Superior não se limitem a adaptar suas grades, oferecendo oportunidade de que amplas e substanciais transformações sejam propostas. Resta saber, no entanto, quantas e quais delas aceitarão o desafio da promoção de um ensino mais significativo para os alunos e engajado com as necessidades mais urgentes e importantes das comunidades a que atendem. (SILVA, 2003, p.02).

De acordo com Silva (2003), a tarefa do docente não se esgota e não se limita à preocupação estrita com a disciplina que ministra e com sua relação particular com os alunos.

Assim, o foco de atenção da formação e do currículo da Educação Física deveria estar pautado no estudo do homem em suas necessidades como ser humano e que sirvam para melhorar sua qualidade de vida.

Entretanto, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é instituída na disciplina, ocorre a oficialização do que já havia sido mencionado anteriormente pela própria história, o campo de atuação do professor/profissional da área, que mesmo estando em campos de atuação diferentes, ambos são reconhecidos como professor pelos alunos, esteja atuando em clubes, academias, recreação, lazer, dentre outros.

A Licenciatura permite a atuação docente no ramo escolar, ou seja, professor de educação física. O Bacharel por sua vez, pode atuar em áreas não escolares, como avaliação física, coordenação, supervisão, consultoria etc. (SADI, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor na atuação da área de cursos superior tem um papel fundamental na vida de qualquer educando, visto que esse profissional além de lidar com diversos desafios lida com a formação de futuros professores.

A Educação Física é frequentemente vista como uma disciplina marginal dentro do currículo. E muitas escolas secundárias reduzem ativamente o tempo de Educação Física para abrir caminho para assuntos considerados mais "sérios" ou "importantes".

Hoje, as crianças passam muitas horas na frente de computadores, dispositivos portáteis ou telas de televisão e pouquíssimas horas participando de atividades físicas de bater o coração. Um lugar onde as crianças podem praticar atividade física é na escola. Formar professores requer cuidado, pois esses atuarão diretamente no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Diante do exposto, certamente que não se esgotou o assunto, diante dos dados obtidos e

relevância do tema, se faz necessário que se desenvolva mais pesquisas e estudos, pois a Educação é um tema de extrema relevância para a sociedade, diante de toda a variabilidade de desafios e fatores que o professor iniciante se depara no campo de atuação da docência do ensino superior.

Por meio do breve relato histórico pode ser entendido o porquê de tantas mudanças que ocorreram no decorrer da história da Educação Física e que estas foram necessárias para a Educação Física ser regulamentada como profissão e ser reconhecida como importante no desenvolvimento do ser humano e chegar a ser inserida como curso superior.

Dessa forma, é fundamental destacar a respeito da importância do professor de educação física na docência superior e a relevância dos impactos da formação profissional na atuação do professor de Educação Física na Docência Superior.

REFERÊNCIAS

ANDERAÓS, M. **Estudo das propostas de formação profissional desenvolvidas pela Faculdade de Educação Física de Santo André**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

BRASIL. **Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes de bases da Educação nacional**. Diário; oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p.27833-27841.

BRASIL. Parecer n.º.0058/2004, de 18 de fevereiro de 2004. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Diário; oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 fev. 2004.

CASTELANNI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4ª Edição. Campinas – SP- Papyrus, 1994.

HEROLD JÚNIOR, C. A. **A Educação Física do ponto de vista da História: revista da EF/UEM**. Maringá, PR: UEM, v.8, p. 59-71, 1997.

MOREIRA, E.C. **Licenciatura em Educação Física: reflexos dessa formação na região do grande ABC. 2002.** 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NO EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF GAMES AND PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



LÚCIA MARIA PAULINO DA COSTA

Formada em Pedagogia; Professora da Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2014.

RESUMO

Este trabalho visa contribuir para ressaltar a importância na educação infantil da incorporação dos jogos e das brincadeiras, como fator de grande relevância na prática pedagógica do educador. Tendo como objetivo conhecer a maneira como os jogos e as brincadeiras auxiliam na construção do conhecimento, da socialização, da integração e da autonomia. Pois como os jogos e as brincadeiras as crianças conseguem construir suas estruturas mentais, onde consegue passar pelos estágios de desenvolvimento. Este artigo tem um caráter teórico que utiliza diferentes autores que se referem sobre este tema, onde está investigação descrita ressalta a importância da mudança das práticas pedagógicas para a aprendizagem na educação infantil a partir da utilização dos jogos e das brincadeiras no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Conceito; Definição; Importância dos Jogos e das Brincadeiras.

ABSTRACT

This work aims to help highlight the importance of incorporating games and play into early childhood education, as a factor of great importance in the educator's pedagogical practice. The aim is to find

out how games and play help to build knowledge, socialization, integration and autonomy. Because through games and play, children are able to build their mental structures, where they can go through the stages of development. This article is of a theoretical nature, using different authors who refer to this theme, where the research described highlights the importance of changing pedagogical practices for learning in early childhood education through the use of games and play in everyday school life.

KEYWORDS: Concept; Definition; Importance of Games and Play.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, o jogo e a brincadeira têm desempenhado papéis fundamentais no desenvolvimento cultural, social e individual. Seja nos rituais antigos, nas tradições folclóricas ou nos jogos eletrônicos modernos, a atividade lúdica permeia todas as sociedades e idades, revelando-se como uma expressão intrínseca à natureza humana.

O conceito de jogo e brincadeira transcende fronteiras temporais e geográficas, sendo compreendido como uma atividade voluntária, dotada de regras e objetivos, mas permeada pela espontaneidade e pela imaginação. Desde os jogos de tabuleiro mais simples até os complexos universos dos vídeos games, o elemento lúdico é uma poderosa ferramenta de aprendizado, socialização e entretenimento.

Neste contexto, exploraremos as diversas faces do jogo e da brincadeira, desde sua importância no desenvolvimento infantil até sua relevância na formação de identidades culturais. Ao compreendermos as raízes e os impactos dessas atividades em nossa sociedade, podemos desvendar não apenas aspectos fundamentais da natureza humana, mas também caminhos para a criação de experiências significativas e enriquecedoras em diversas fases da vida.

Brincar é importante para o desenvolvimento da criança, assim no Currículo Nacional Comum (BNCC) torne-se um dos direitos da criança à educação e ao desenvolvimento:

1. coexistir;
2. para brincar;
3. participar;
4. examinar;
5. expresso;
6. conhecer-se;

A partir dos seis direitos, a BNCC também identifica aspectos importantes da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças:

- 1-Eu, o outro e nós;

- 2-Corpo, gestos e movimentos;
- 3- Faixas, sons, cores e formas;
- 4-Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- 5-Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A brincadeira desempenha um papel crucial no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças, além de contribuir para o bem-estar e o equilíbrio emocional ao longo de toda a vida. Seja através de jogos imaginativos, atividades físicas ou interações sociais estruturadas, a brincadeira oferece uma plataforma rica para a exploração, experimentação e aprendizado.

A importância da brincadeira reside em diversos aspectos:

1-Desenvolvimento Físico: Através de atividades físicas, as crianças fortalecem seus músculos, desenvolvem habilidades motoras finas e grossas, e aprendem a coordenar seus movimentos.

2-Desenvolvimento Cognitivo: Durante as brincadeiras, as crianças utilizam a imaginação, resolvem problemas, aprendem a fazer escolhas e desenvolvem habilidades de pensamento crítico e criativo.

3-Desenvolvimento Social e Emocional: Ao brincar com outras crianças, as habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação, o compartilhamento e a empatia, são cultivadas. Além disso, a brincadeira oferece um espaço seguro para lidar com emoções, expressar-se e desenvolver autoconfiança.

4-Aprendizado: Muitas vezes, as crianças aprendem melhor através da experiência direta e da exploração ativa. As brincadeiras proporcionam oportunidades para experimentar conceitos abstratos de forma concreta e contextualizada.

5-Fomento à Criatividade: A liberdade de imaginação e expressão durante a brincadeira estimula a criatividade das crianças, promovendo o desenvolvimento de soluções inovadoras e a capacidade de pensar de forma flexível.

O objetivo da brincadeira é proporcionar um ambiente seguro e estimulante onde as crianças possam aprender, crescer e se desenvolver de maneira holística. Ao permitir que as crianças se engajem em atividades lúdicas, estamos investindo em seu bem-estar e futuro, preparando-as para enfrentar os desafios e oportunidades que encontrarão ao longo de suas vidas. Portanto, promover e valorizar a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento saudável e feliz das crianças.

DEFINIÇÃO CONCEITUAL DOS TERMOS: JOGOS E BRINCADEIRAS

Jogos e brincadeiras são termos que se referem a atividades lúdicas realizadas por indivíduos de todas as idades, em diversos contextos e culturas. Embora frequentemente usados de forma intercambiável, cada termo possui características distintas que os diferenciam.

- **Jogos:** Os jogos são atividades estruturadas, com regras definidas e objetivos específicos. Eles podem envolver competição entre os participantes ou serem cooperativos, mas geralmente há uma estrutura estabelecida que determina como o jogo é jogado e como se alcança a vitória ou a conclusão. Jogos podem variar desde simples quebra-cabeças até esportes organizados, passando por jogos de tabuleiro, jogos eletrônicos e jogos de cartas.

- **Brincadeiras:** Por outro lado, as brincadeiras são atividades mais livres e espontâneas, muitas vezes desprovidas de regras rígidas ou objetivos definidos. Elas são mais focadas na expressão da criatividade, na exploração do ambiente e nas interações sociais. Brincadeiras podem incluir jogos imaginativos, como faz de conta, construção de fortalezas, role-playing, entre outras atividades que incentivam a imaginação e a fantasia.

Embora jogos e brincadeiras tenham características distintas, ambos desempenham papéis importantes no desenvolvimento humano, promovendo aprendizado, socialização, diversão e bem-estar. Eles são essenciais para o crescimento e a saúde física, cognitiva, emocional e social, tanto na infância quanto ao longo da vida adulta.

O historiador Huizinga Luden publicou o livro *Homo sapiens* em 1938. Ele acreditava que a brincadeira era essencial à vida, ao pensamento (*Homo sapiens*) e à criação (*Homo faber*). Desta forma, o nome *Homo Ludens* conota um elemento interessante de raízes e progresso mundiais.

Como explica Huizinga, brincar é uma atividade voluntária realizada dentro de certas restrições de tempo e espaço e de acordo com regras estabelecidas, mas necessárias. Com estresse, alegria e consciência das diferenças das situações cotidianas.

Para Roger Caillois (apud Piccolo, 2008. p.4). pode ter características diferentes nos jogos como:

1-Competição;

2-Sorte;

3-Simulação;

4-Vertigem;

Os jogos segundo Caillois tem graus de disciplina e são classificados:

1- Abordagem mais primitiva, espontânea ou orgânica (*Paidia*), deusa do divertimento e do prazer ou;

2-regrada, estandardizada e burocrática (*Ludus*) deus do jogo e da ordem;

Segundo Barbanti (1994, p.175) o jogo “É uma forma de competição prazerosa cujo resultado é determinado por habilidades motoras, estratégias ou chances, empregadas simplesmente ou em combinação”.

A origem dos jogos e das competições remonta aos primórdios da civilização humana e está

profundamente enraizada em nossa história evolutiva e cultural. Aqui estão algumas perspectivas sobre suas origens:

1-Necessidades Evolutivas: Desde tempos pré-históricos, os seres humanos têm instintos competitivos que remontam à necessidade de sobrevivência e reprodução. Jogos e competições primitivas podem ter surgido como formas de simular situações de caça, combate ou cooperação, permitindo que os indivíduos desenvolvessem habilidades essenciais para a sobrevivência e a perpetuação da espécie.

2-Rituais e Celebrações: Muitos jogos e competições têm suas raízes em rituais religiosos, festivais sazonais ou celebrações comunitárias. Essas atividades eram frequentemente realizadas como parte de rituais de passagem, para honrar divindades ou para fortalecer os laços sociais dentro de uma comunidade.

3-Exercícios Militares: Em algumas culturas antigas, os jogos e competições eram uma extensão dos exercícios militares, onde habilidades como força, agilidade e estratégia eram praticadas e aprimoradas. Exemplos incluem os Jogos Olímpicos da Grécia Antiga, que originalmente tinham uma dimensão militar e atlética.

4-Entretenimento e Distração: À medida que as sociedades evoluíam, os jogos e competições também se tornaram formas populares de entretenimento e distração. Desde os jogos de tabuleiro antigos até os esportes modernos, as pessoas têm buscado atividades recreativas para se divertir e relaxar.

5-Desenvolvimento Cultural: As diferentes culturas ao redor do mundo desenvolveram uma grande variedade de jogos e competições que refletem suas tradições, valores e identidades únicas. Esses jogos muitas vezes desempenham um papel central na preservação da cultura e na transmissão de conhecimentos entre gerações.

Em resumo, os jogos e as competições têm origens profundamente enraizadas na história, tendo evoluído ao longo do tempo para abranger uma ampla gama de atividades recreativas, esportivas e culturais que continuam a desempenhar papéis significativos em nossas vidas até os dias de hoje.

Portanto os jogos têm suas características comuns que os classificam como elementos de um jogo:

1-Jogador;

2-Adversário;

3-Deve existir regras;

4-Deve existir objetivos;

5-Condições de vitória, empate e derrota;

6-Ser uma forma de entretenimento;

As atividades lúdicas são divididas segundo regras claras e simples, sem tabuleiros, quadras,

sugestões e aulas, pois a participação das crianças pode ser disputada em qualquer lugar, não há regras, há objetivos pré-determinados e as crianças têm oportunidades. Dessa forma, as crianças podem se divertir enquanto aprendem muito, podendo escolher entre brinquedos ou algo que seja considerado um simulador real. Os itens de suporte do jogo são para adultos.

Para Bruner (apud KISHIMOTO, 2012, p. 151) :

Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e assim buscar soluções.

O termo "brincadeira" refere-se a uma atividade lúdica e geralmente espontânea, que pode ser realizada por indivíduos de todas as idades. É uma forma de expressão da criatividade, imaginação e espontaneidade, muitas vezes desprovida de regras rígidas ou objetivos definidos. As brincadeiras podem envolver atividades físicas, como correr, pular ou dançar, bem como jogos imaginativos, como faz de conta, construção de fortalezas etc. Embora as brincadeiras sejam frequentemente associadas à infância, elas também são importantes para adultos, pois proporcionam uma pausa das responsabilidades do dia a dia e permitem explorar a imaginação e a criatividade. Além disso, as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças, pois estimulam a aprendizagem, a socialização, a resolução de problemas e a autoexpressão.

Em resumo, o termo "brincadeira" descreve uma ampla gama de atividades recreativas que são fundamentais para o bem-estar e o desenvolvimento humano, promovendo a diversão, a exploração e a interação com o mundo ao nosso redor.

Os primeiros registros da brincadeira foram entre os anos 206 a.C a 220 a.C., conforme o livro chinês Wuzazu, escrito durante a Dinastia Han. As evidências arqueológicas e as pinturas rupestres demonstram que, na época antiga, existiam certos jogos que os gregos e romanos jogavam. As primeiras bonecas foram encontradas em túmulos de crianças no século IX aC. Arqueólogos descobriram brinquedos infantis em ruínas incas no Peru (SOUZA, 2005).

Como afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO 2015, p.60):

“brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem e expressam o que aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência”

A brincadeira também é um lugar que acontece a diversidade, onde todos podem brincar, com uma ou mais possibilidades, pois não existe o certo e o errado na brincadeira.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Movimento Infantil de 1959 se refere a uma importante iniciativa educacional e cultural que teve lugar na década de 1950 no Brasil. Este movimento teve como objetivo principal promover uma visão mais progressista da educação infantil, enfatizando o papel da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Algumas características e aspectos importantes do Movimento Infantil de 1959 incluem:

1-Ênfase no Desenvolvimento Infantil: O movimento enfatizava a importância do desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos.

2-Abordagem Centrada na Criança: Contrariando as práticas educacionais tradicionais, que muitas vezes eram autoritárias e centradas no professor, o Movimento Infantil de 1959 defendia uma abordagem mais centrada na criança, na qual os interesses, necessidades e habilidades individuais eram valorizados.

3-Exploração e Criatividade: O movimento encorajava a exploração livre e criativa do ambiente, tanto dentro quanto fora da sala de aula, como meio de estimular o desenvolvimento da imaginação e da curiosidade das crianças.

Integração entre Educação e Arte: A arte, incluindo música, dança, teatro e artes visuais, desempenhava um papel fundamental no Movimento Infantil de 1959, sendo vista como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças.

5-Participação dos Pais: O movimento também enfatizava a importância da participação ativa dos pais no processo educacional de seus filhos, promovendo uma maior colaboração entre famílias e escolas.

O Movimento Infantil de 1959 teve um impacto significativo nas políticas e práticas educacionais no Brasil, influenciando a forma como a educação infantil é concebida e implementada até os dias de hoje. Ele ajudou a estimular uma mudança de paradigma em relação à educação das crianças, promovendo uma abordagem mais humanizada, democrática e centrada no desenvolvimento infantil.

Os grupos sociais tiveram pouca influência sobre pesquisadores e legisladores que formularam as leis federais, resultando no Código da Criança e do Adolescente, na Lei de Organização da Assistência Social e nas Diretrizes Legais e Fundamentos da Educação do Brasil.

A Lei da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, complementam o Capítulo 1 da Lei da Criança e do Adolescente (ECA) para fornecer proteção adequada a crianças e adolescentes. Nos seus livros e artigos, fornecem orientações para o desenvolvimento de políticas que promovam os direitos das crianças e dos jovens.

No Capítulo II – trata do Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, Art. 16.

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I- Ir, vir e estar nos logradouros públicos, espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II- Opinião e expressão;

III- crença;

IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se;

V- Participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI- Participar da vida política na forma da lei;

VII- buscar refúgio, auxílio e orientação,

Segundo o psicólogo Jean Piaget, jogar ou se divertir é necessário para o desenvolvimento humano. A brincadeira começa quando a criança para de fazer algo divertido e começa a se envolver em brincadeiras significativas ou simbólicas. Desta forma, os jogos são divididos em: jogos físicos, jogos simbólicos e jogos jurídicos.

Segundo o filósofo e psicólogo Vallon, a imitação da realidade é um comportamento comum em crianças pequenas devido ao desenvolvimento de estados psicológicos e de brincadeiras. O jogo é dividido em mundo real, fantasia, descoberta e criação.

No sentido da brincadeira existem muitos movimentos, ações, palavras, símbolos e silêncios que permitem apenas uma interpretação entre um grupo de pessoas. Para Piaget, por exemplo, quando uma criança brinca, ela vê o mundo à sua maneira, o que nada tem a ver com a realidade, pois o seu trabalho com alguém não depende da natureza dessa coisa, mas sim das ações realizadas pela criança (PIAGET, 1978).

Vygotsky acreditava que os jogos são coisas que promovem o desenvolvimento das crianças e colocou duas coisas importantes nos jogos infantis: imaginação e regras. Mostra também que nos primeiros anos de vida de uma criança a brincadeira é apenas uma atividade que tem como objetivo criar espaços de crescimento.

Em suma, as brincadeiras e jogos não são atividades divertidas, mas ferramentas educativas para o desenvolvimento de crianças em todo o mundo. Eles proporcionam um ambiente de aprendizagem profundo e estimulante onde as crianças podem explorar, experimentar, criar e interagir de forma ativa e eficaz.

Os ambientes de primeira infância devem, portanto, tornar-se mais eficazes, promover o jogo e a brincadeira como uma parte importante do seu ensino e aprendizagem, e reconhecer o seu potencial para transformar a educação das crianças e criar abordagens inclusivas, democráticas e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar e ressaltar a importância dos jogos e das brincadeiras na educação infantil. Evidenciando a aprendizagem através da ludicidade e da construção da socialização entre as crianças. As crianças quando brincam criam suas hipóteses, enfrentam desafios, criam estratégias, desenvolvem o carinho e a solidariedade, aprendem regras e limites, transformam e criam brincadeiras e jogos a partir das materialidades oferecidas a elas. Neste momento constroem suas linguagens, trocam informações, percebem a si e ao outro. É através do lúdico que as crianças expressam seus medos, ansiedades, necessidades, habilidades e dificuldades. Os jogos e as brincadeiras fazem as crianças pensarem e contribuem no processo de ensino aprendizagem. Portanto acredito que este artigo alcançou seu objetivo que é a compreensão da importância do

lúdico no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARBANTI, V. **Dicionário da Educação Física e do esporte**. São Paulo: Manole, 1994. P.175;

SOUZA, V. L. T. **Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor**. São Paulo, Loyola, 2005.

BRASIL.Presidência da República. **Estatuto da Criança e ao Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**.Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm.Acesso 15 fev. 2024.

CREPALDI, Roselene. **Jogo, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2010. 188p. ISBN. 978-85-387-1113-1.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, (apud Piccolo, 2008. p.4).

Huizinga, Johan (2014). **Homo Ludens : o jogo como elemento de cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 2017, p.36.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, Vo. 1. 1998.

Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015. p. 60) acesso em 12/02/2024.

<https://ludopedia.com.br/canal/qualeojogo> - Acesso 05 jan. 2024.

<https://www.significados.com.br/jogo/>- Acesso 10 fev. 2024.

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo para a criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p.151.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALLON, H. **do Acto ao Pensamento**. Lisboa: Portugália, 1996.

EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL



IMPLEMENTATION OF PUBLIC POLICIES FOR EARLY CHILDHOOD IN MUNICIPAL EDUCATION

LUCIANO JOSÉ DE SOUZA PAULA

Graduação em Comunicação Social pela Faculdade Radial (2007); Pós-graduado em Gestão Pública pela UNIFESP (2019); Auxiliar Técnico de Educação no CEU Butantã - Professora Elizabeth Gaspar Tunala.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo o conhecimento e a análise da execução e cumprimento da Lei 13.527/2006. Conhecer e analisar o que vêm sendo executado na Prefeitura do Município de São Paulo, visando o cumprimento da Lei nº 13.527/2006, que estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes e legislações vigentes. Nesta direção, a pesquisa se divide na tentativa de compreensão de dois objetivos específicos; a) analisar a nova legislação e suas alterações; b) mostrar o que já vem sendo aplicado no município de São Paulo e o que ainda precisa ser executado. Para tanto ela recorre a uma análise bibliográfica, principalmente ligada às legislações, pois fomenta e subsidia a criação de políticas públicas, programas, serviços e iniciativas voltados à promoção do desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento até os seis anos de idade, bem como se fundamenta também em uma pesquisa de campo que objetiva compreender as diferentes ações que a Prefeitura Municipal de São Paulo está executando para que atuem em conjunto com as necessidades destas famílias. Os resultados apontaram para outras formas de atendimento, divergentes da existente na atualidade, capazes de compatibilizar os direitos das crianças e dos trabalhadores da educação com os direitos das mães trabalhadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Políticas Públicas; Primeira Infância.

ABSTRACT

The aim of this paper is to learn about and analyze the implementation of and compliance with Law 13.527/2006. To understand and analyze what is being done in São Paulo City Hall to comply with Law No. 13.527/2006, which establishes principles and guidelines for the formulation and implementation of public policies for early childhood, paying attention to the specificity and relevance of the first years of life in child development and in the development of the human being, in line with the principles and guidelines and legislation in force. With this in mind, the research is divided into two specific objectives: a) to analyze the new legislation and its changes; b) to show what has already been applied in the municipality of São Paulo and what still needs to be done. In order to do this, it uses a bibliographical analysis, mainly linked to legislation, as it fosters and subsidizes the creation of public policies, programs, services and initiatives aimed at promoting the integral development of children from birth to six years of age, as well as being based on field research that aims to understand the different actions that the São Paulo City Council is carrying out in order to act in conjunction with the needs of these families. The results pointed to other forms of care, different from what exists today, capable of reconciling the rights of children and education workers with the rights of working mothers.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Public Policies; Early Childhood.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem seu histórico iniciado desde a época do Brasil colônia. Os padres Jesuítas eram os responsáveis por transmitir aos índios e aos escravos apenas o conhecimento pertinente aos interesses de Portugal, já que ele é quem governava a província.

Mas foi a partir da Revolução Industrial entre os anos de 1840 e 1870, com a transição do regime feudalista para o capitalista, e com o aparecimento das indústrias e da necessidade de mão de obra que houve transformações no campo da educação e das instituições escolares, surgindo às primeiras creches e instituições assistencialistas que tratavam de cuidar de requisitos como a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados físicos das crianças.

Após a década de trinta, os assuntos educacionais tiveram ascensão em grandes cidades como São Paulo, e as primeiras instituições eram garantidas por meios privados e pelo Estado. Após o “Movimento em defesa da Escola Pública”, ocorrido em 1988 concomitantes com a promulgação da Constituição Federal, e futuramente de leis infraconstitucionais, houve a inserção da educação no texto Constitucional desta forma tornando-a direito de todos e dever do Estado.

Este trabalho tem como objetivo a realização de um estudo das instituições escolares do Município de São Paulo sob a égide da Lei nº 13 527/2006, que dispõem sobre as Políticas Públicas

para a Primeira Infância, considerando às metas da Secretaria Municipal de Educação. Como objetivo específico desenvolveu-se um estudo da perspectiva histórica das creches e instituições escolares no Brasil, e da educação infantil no Município de São Paulo de modo a relacioná-la com a Lei da Primeira Infância.

Este tema foi escolhido com o propósito de pontuar o investimento na primeira infância, já que este período é primordial para o bom desenvolvimento do cérebro humano, que se aprimora mais rapidamente do que em qualquer outra fase da vida. Esse desenvolvimento depende diretamente da qualidade dos estímulos internos e externos, dos vínculos estabelecidos com as pessoas no entorno e do ambiente no qual a criança está inserida.

Tais fatores determinam o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais, físicas e emocionais. Portanto, situações de privação e risco nessa idade prejudicam esse desenvolvimento, ocasionando dificuldades nas etapas futuras da vida. Sem sobra de dúvidas, o investimento do Poder Público nesta fase da educação é essencial como medida socioeconômica que envolve também diretamente a organização das Políticas Públicas e planejamento.

DESENVOLVIMENTO

As creches e instituições escolares é um tema muito importante, o embasamento teórico utilizado para abordar o assunto histórico deste tema foram Campos e Rosenberg (1988), que trouxeram em sua teoria o tema da expansão da rede de creches no Município de São Paulo durante o período da década de 1970.

Outro Intelectual que construiu excelentes trabalhos sobre este tema foi Moisés Kulmann Junior, em suas obras é possível encontrar com mais detalhes sobre o histórico da educação infantil no geral. O autor tem um grande portfólio de temas relacionado ao histórico da educação brasileira.

A primeira infância é uma fase muito importante para todo ser humano. Este período compreende as grandes descobertas e percepções da criança sobre o mundo. Esta temática não somente se insere no contexto de estudos relacionados à área médica, mas também à área da educação. Em países como o Brasil, é motivo de preocupação pelo Poder Público brasileiro. Nas Palavras da pedagoga Maria Machado Malta Campos (1998, p. 23):

[...] A responsabilidade pela educação da criança pequena não é só da mãe, nem da família, mas também é de todos, ou seja, o Estado, enquanto gerente dos recursos arrecadados de toda a sociedade tem o dever de contribuir para a educação integral das crianças, desde o seu nascimento.

Sob o prisma histórico, a preocupação com o atendimento educacional e o acolhimento as crianças iniciou-se a partir do surgimento de instituições assistencialistas. Cumpre dizer que ao estudar o passado sobre a infância e a sua história, também adentramos as desigualdades e diferenças que culminavam os diferentes grupos sociais da época (KULMANN JR; FERNANDES, 2012, p. 21).

Inicialmente, a responsabilidade da educação das crianças era objeto de cuidados exclusivos das famílias. Estas obtinham o aprendizado, porque se inteirava das tradições familiares e do convívio

com outras crianças, o que possibilitavam o aperfeiçoamento de normas e regras de sua cultura. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

Todo este processo foi reforçado na transição do regime feudalista para o capitalista, durante a Revolução Industrial (1840 – 1870), que trouxe de forma inovadora o progresso das tecnologias e da economia, ganhando destaque no cenário do continente Europeu (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

Naquele período, as crianças também trabalhavam retrato da vinda das famílias, que expulsos de suas terras, se aglomeravam na periferia e vendiam sua mão de obra para as manufaturas e para as primeiras indústrias. Em sua tese de Mestrado, a estudiosa Leila Leal (1990, p. 25), alude que:

A produção nos campos mudara. Até então fundamentalmente agrícola, transformou – os em campos para a criação de ovelhas e para a caça. [...] A cidade, conseqüentemente, sofrera também transformações profundas: As corporações se extinguíam e as manufaturas se expandiam.

A substituição das ferramentas pelo maquinário e da mão de obra pela força motriz, obrigou a sociedade a se reorganizar, e a classe operária submeteu-se ao regime das novas máquinas, o que garantiu a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a estrutura familiar e os cuidados, bem como a educação de seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

A maquinaria recentemente inventada foi utilizada em grandes fábricas, à margem de correntes de água capazes de fazerem funcionar a roda hidráulica. Milhares de braços tornaram-se de súbito necessários [...]. Nesses lugares procuravam-se principalmente dedos pequenos e ágeis. Era interesse desses feitores de escravos fazerem as crianças trabalhar o máximo possível, pois sua remuneração era proporcional à quantidade de trabalho que delas podiam extrair (MARX, 1985, p. 876-877).

Trabalhos do âmbito familiar “como, por exemplo, a preparação dos alimentos, o atendimento à saúde, a assistência aos filhos, o simples remendo de uma roupa” (LEAL, 1990, p. 93) eram deixados de lado. Diante deste fato, as mães foram obrigadas a encontrar maneiras que suprissem este atendimento infantil, e “a velha instituição familiar pré-industrial se desintegra e a instituição escolar acaba tomando algumas das responsabilidades que até então a ela pertenciam” (LEAL, 1990, p. 34).

Em países como a França e Inglaterra (final do Século XVII – período Iluminista), as primeiras creches se caracterizam pelo seu caráter assistencialista, que para Sonia Kramer et. al. (1984, p. 29): “Visavam afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores”. No ano de 1774, passaram a existir as primeiras escolas “*Écoles á Tricoter*” para infantes de dois a seis anos, que abrigavam também aos filhos de operários (NOSELLA, 2002, p.89).

No Brasil do século XIX, o cenário era contraditório aos dos países como a Europa. Inexistiam instituições destinadas às crianças e a sua educação. As famílias que vivam no setor rural concebiam que a educação de seus filhos deveria ser responsabilidade das mães. Conforme expõem a escritora Zilma Ramos de Oliveira (2007, p. 91):

No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos

da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco.

Paschoal e Machado (2009, p. 80) evidenciam que a origem e expansão de instituições de cuidados a criança estão ligadas a transformação da família, de extensa para nuclear.

As creches no Brasil foram criadas como instituições assistencialistas (se trabalhavam com a guarda, higiene, a alimentação e os cuidados físicos das crianças), o que as tornou diferenciadas em relação às instituições do continente europeu e norte-americanos, que possuíam caráter pedagógico. Esta dimensão assistencial e educacional podem ser mais bem evidenciadas nas palavras do mestre Moysés Kuhlmann Jr. (2001, p. 26):

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: A que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento a infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas.

As creches surgiram primeiramente graças as organizações filantrópicas, e auxiliavam com o mesmo trabalho realizado pelas Santas Casas de Misericórdia. Menciona-se que os programas de baixo custo eram destinados aos cuidados das crianças pobres e as desta forma ajudar as mães trabalhadoras que não tinham onde deixar os filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

No entanto, os jardins de infância eram almejados pela elite da época, que acreditavam no aperfeiçoamento do desenvolvimento infantil, apesar do modelo ser parecido com as instituições europeias (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

Segundo Kuhlmann Junior (1991, p. 18), as primeiras instituições pré-escolares brasileiras do qual se tem relatos, surgiram no Estado do Rio de Janeiro, por meio da fundação do Instituto da Proteção e Assistência à infância, e pela inauguração da primeira creche para filhos de operários, cujo nome foi Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, ambas ocorrida no ano de 1899.

No ano de 1883, um evento chamado de Exposição Pedagógica elucidou a questão da educação pré-escolar voltada para os interesses privados, no qual as pessoas vinculadas a este ideal objetivavam o desenvolvimento de suas próprias escolas, além de usar o atrativo termo “pedagógico” para atingir as famílias mais abastadas, que ofereciam além dos asilos e creches para pessoas menos favorecidas (KULMANN JR, 1991, p. 19).

Um dos colégios famosos “Kindegarten”, originário da tendência froebelina, foi a Escola Americana, que somente destinados à elite, surgiu da ação de protestantes radicados em São Paulo, e atualmente ainda está ativa e é popularmente conhecida como o Colégio Mackenzie (KISHIMOTO, 1988, p. 58).

A modalidade de instituição infantil designada como jardim de infância ou Kindergarten foi criada por Frederico Guilherme Froebel, em 28 de julho de 1840, em Bad Blankenburg na Alemanha, como estabelecimento tipicamente educativo. Ao escolher esse nome para sua escola, Froebel serviu-se de uma metáfora do crescimento da planta. Assim, atribuiu-se à jardineira, a professora de educação infantil, e aos esforços conjuntos da escola e família, a tarefa de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança, principalmente pelo uso de jogos, à semelhança de um jardineiro que cuida carinhosamente de suas plantas (KISHIMOTO, 1988, p. 58).

Paschoal e Machado (2009, p. 84), expõem que, após toda esta polêmica relacionada ao atendimento educacional em creches e jardins de infância de crianças oriundas de famílias ricas e pobres, e acompanhando a industrialização e a modernização da sociedade ao longo das décadas, que também envolveu o crescimento da mulher no mercado de trabalho, o Poder Público aumentou o número de instituições, que começaram a ser geridas pela teoria da privação cultural baseada em uma educação compensatória, que em meados da década de setenta foi entendida como:

[...] A Educação Compensatória visava eliminar os déficits trazidos pelas crianças advindas de ambientes e famílias considerados carentes. Através de atividades e exercícios especiais essas crianças seriam treinadas para obter sucesso em seu posterior processo de alfabetização. Seguindo tal lógica, nesse período, foi incentivada nas escolas públicas brasileiras a criação dos chamados jardins de infância, espaços de preparação para a alfabetização a partir dos princípios de compensação das carências culturais, ambientais, familiares, emocionais, psicológicas, cognitivas, intelectivas e de percepção que teriam as crianças pobres. De forma invisível, foram sendo produzidas duas redes de jardins de infância. Nas escolas públicas se fazia presente a que se caracterizava pela falta, pelo déficit, sendo destinada aos filhos da pobreza. Nas escolas privadas, outra rede se atualizava: a da socialização dos filhos da classe média, que não implicava necessariamente em carências (COIMBRA, 2005, p. 03).

Após o período da República, e com a grande preocupação do Poder Público em garantir uma educação que atendesse á todas às classes, o Brasil iniciou um processo na perspectiva da legislação, que trouxe novos contextos dentro da educação infantil, principalmente após a promulgação da nossa Constituição Federal em 1988 que concretizou o Estado Democrático de Direito para todos os brasileiros.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

A história da educação infantil bem como a sua evolução, tanto no município quanto no Estado de São Paulo não está ligada apenas a municipalização do ensino, mas também com as questões políticas – administrativas que acompanham o nosso país desde a época do Império. Consta dizer, que desde este período, as decisões eram tomadas sobre forte influência dos que estavam no poder, respaldas em seus próprios interesses (ROMERO, 2015, p. 04).

Roseli Fischmann (1988, p. 144), expõe que:

No que se refere à preocupação com os assuntos educacionais, o Município de São Paulo nada apresentava de significativo até a década de 1930. A exceção de um único Parque Infantil3 – o “Pedro II” – as escolas instaladas em São Paulo eram mantidas ou pelo Poder Público ou pela Iniciativa Privada.

Não podemos deixar de mencionar, primeiramente sobre a passagem dos Jesuítas entre os anos de 1554 e 1759, personagens importantes do início da educação brasileira, e do surgimento dos chamados parque infantis em 1935, marco do surgimento da educação infantil no município paulistano. A educação jesuíta humanista permaneceu como monopólio no Brasil Colônia, período este, em que o reinado de Portugal que comandava o país não se preocupava com o ensino, de modo que esses eram destinados aos interesses da burguesia, e da igreja católica (SONNEVILLE, 2005, p. 105)

A educação jesuítica, por conter em sua matriz curricular uma formação humanística, literária e teológica, e ao mesmo tempo, seletiva e excludente, atuou de forma ambígua, não assumindo apenas um dos extremos na formação do ser humano. Considerou-o como substantivo e verbo, à medida que desenvolvia uma educação que privilegiava a expressão tanto quanto a informação (RANGHETTI, 2008, p. 02).

Conforme Franca (1952, p. 56): “Na prática os colégios dos Jesuítas não se mobilizaram numa rigidez sem vida, mas com espírito sabiamente conservador e prudentemente progressista souberam sempre acompanhar o passo de uma cultura que marcha”.

[...] Os reflexos das políticas pombalinas na Colônia incidem diretamente na necessidade de Portugal intensificar a produção para o comércio. [...] Um dos objetos da Reforma Pombalina, promovido por Marquês de Pombal, em Portugal e na Colônia, diz respeito [...] à substituição das ideologias características da sociedade feudal por outras de acordo com a orientação da sociedade capitalista [...] culminando a expulsão dos jesuítas (ZOTTI, 2004, p. 26-27).

Na década de 1920, o Estado de São Paulo propusera uma legislação que previa a instalação de Escolar Maternal, que objetivou oferecer cuidados aos filhos de operários das fábricas, desde que essas arcassem com o local e o alimento para as crianças (KULMANN JR. 2000, p. 08).

No que se refere aos Parques Infantis, estes foram idealizados pelo então prefeito de São Paulo Anhaia Melo (mandato entre 06/12/1930 e 04/12/1931), também responsável por fundar a faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. No entanto, foi concretizada na administração de Fábio Prado (setembro de 1934 a abril de 1938), por meio de Atos Municipais, sendo eles: o de nº 767 (de 09 de janeiro de 1935), responsável por criar o Serviço Municipal de Jogos e recreios; o Ato Nº 795 (de 15 de fevereiro de 1935), que foi modificado para o Serviço Municipal de Parques Infantis; o de nº 861 (de 30 de maio de 1935), que fez surgir a Seção de Parques infantis do Departamento de Cultura e recreação e finalmente alterado pelo Ato nº 1.146, de 04 de julho de 1936 (FONSECA, 1985, p.137).

[...] os Parques, além de outras finalidades, devem ser centros de prevenção da tuberculose, as condições económicas, higiênicas, sociais e morais que circundam a criança proletária, obrigam todo e qualquer serviço de educação pública a tacar todos os problemas [...] (MIRANDA apud FONSECA, 1985, p. 145).

A Administração valorizava os Parques Infantis como uma iniciativa educacional – municipal – pública – paulistana inovadora, para as crianças das famílias operárias, desta forma inaugurando a rede de Educação Infantil da Cidade de São Paulo, concebida nos cuidados da educação e na cultura (FARIA 1995, p. 43).

Em 1940, após extensas modificações a respeito da gestão de creches e jardins de infância principalmente a nível federal, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), dirigido pelo médico Olinto de Oliveira que foi um dos participantes do prestigiado primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1922). O DNCr responsabilizou-se entre outras funções, em estabelecer normas para o funcionamento das creches, bem como a publicação de artigos e livros (KULMANN JR.,2000, p. 08).

Na década de 40, novas medidas surgem no âmbito do Poder Público, tendo em vista uma resposta mais eficaz às necessidades crescentes de expansão do ensino primário da cidade. Nesse período, Estado e Prefeitura passam a agir em conjunto visando suprir as deficiências na oferta de matrículas da escola elementar no município da capital (SPOSITO, 1992, p.35).

A origem da rede municipal de ensino de São Paulo, segundo a educadora Rosana Aparecida Silva Romero (2015, p. 05):

A criação de uma rede municipal de ensino na Capital começou a ganhar destaque quando alguns vereadores perceberam que a verba destinada à educação era alta e se avolumava cada vez mais. Essa verba começou a se acumular a partir da constituição de 1934 que determinava que Estados e Municípios devessem investir em educação 10% de suas arrecadações. A constituição de 1946 aumentou a quota para 20%. Como o município expandia demograficamente e crescia o número de indústrias, sua arrecadação foi se elevando e o percentual destinado à educação também. Como os convênios escolares não davam conta de investir todo o montante e a arrecadação do município crescia ano a ano, a verba foi acumulando e chamando a atenção, uma vez que com ela seria possível realizar algumas obras importantes e ganhar notoriedade.

Na década de cinquenta, houve um grande marco que oficializou todos os acontecimentos do sistema público de educação da Cidade de São Paulo. No final dos anos 50, já se haviam contabilizado mais de cinquenta mil matrículas. O crescimento da rede municipal diversificou da rede estadual, contendo suas próprias características, onde primordialmente as escolas dos municípios foram espalhadas pelos bairros de modo desordenado, o que com o passar do tempo foi corrigido. (ISHII, 2015, p. 35).

Menciona-se, de modo particular, o movimento de lutas por creches, realizado no Estado de São Paulo, que se fortaleceram na segunda metade da década de 1970, possibilitando reivindicações em favor do direito da mulher trabalhadora à creche, estas que possibilitaram às mães e às crianças frequentarem as creches de forma gratuita, formalizadas por convênio pelo Poder Público e por entidades privadas (CAMPOS; ROSEMBERG, 1998 apud FERNANDES; DOMINGUES, 2017, p. 147).

Após a promulgação da Constituição Federal (CF/1988) em 1988, que representou uma contribuição valiosa no que se refere à garantia de direitos aos cidadãos brasileiros e os “[...] Princípios e as obrigações do Estado com as crianças” (BITTAR; SILVA; MOTA, 2003, p. 30).

Após a sensibilização dos parlamentares foi assegurado às crianças brasileiras o direito à educação, bem como a inclusão da creche e da Pré – escola no sistema educativo, conforme previsto no Artigo 208, inciso IV: “[...] É dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)” (BRASIL, 1988).

Corrêa (2002, p. 19), argumenta que:

[...] Uma nova lógica se impõem, dado que qualquer família que deseje colocar sua criança numa creche poderá recorrer à promotoria pública para que esta, baseada e fundamentada na Constituição Federal, acione o Estado a fim de que este cumpra seu dever.

Em 1988, surgiu o “Movimento em Defesa da Escola Pública”, que da perspectiva nacional relembrou os movimentos sociais organizados na educação em meados dos anos trinta. O movimento do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) congregou várias entidades que defendeu a publicização da educação no texto Constitucional, mostrando que a educação infantil deve ser considerada a primeira etapa da educação básica sendo responsabilidade do Poder Público e direito de todos os cidadãos (DA SILVA MOREIRA; DE BARROS LARA; 2015 p. 1288).

Com o passar dos anos, outras normas de caráter infraconstitucional trouxe novas diretrizes para a educação nesta perspectiva citamos o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº

8.069/1990), que regulamentou o Artigo 227 da Constituição Federal inserindo o infante na parte dos Direitos Humanos por meio do Artigo 3º do ECA, positivando que a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] Desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

A partir da década de noventa, houve a publicação de documentos e planos informativos importantes, que além da legislação, trouxe por meio do Ministério da Educação o surgimento de políticas públicas orientadas para a melhoria da educação infantil. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

Estes documentos são intitulados como: “Política Nacional de Educação Infantil” (1990), a Lei da Primeira Infância e a importante Lei de Bases e Diretrizes da Educação (LDB) de 1996, que concebeu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, outro documento de nome “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das Instituições de Educação Infantil e também o” Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), todos estes direcionados a melhorar de condições da educação da criança bem como a sua inserção no ambiente escolar (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

Atualmente, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo existem cinco tipos de unidades públicas destinadas à educação infantil: CEIs - Centros de Educação Infantil e Creches Conveniadas, para crianças de zero a 3 anos e 11 meses; EMEIs - Escolas Municipais de Educação Infantil, que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil, que recebe crianças de zero a 5 anos e 11 meses; CEIIs - Centros de Educação Infantil Indígena, que integram os CECIs - Centros de Educação e Cultura Indígena, e trabalham com crianças de zero a 5 anos e 11 meses; e EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, que cuidam de crianças de 4 a 14 anos (DE SÃO PAULO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a estudar o histórico das creches e instituições escolares que demandam o cuidado com a primeira infância dentro da educação do Município do Estado de São Paulo. As instituições escolares designadas para este objetivo seguem os parâmetros estipulados pelas políticas públicas do Município de São Paulo bem como o que é disciplinado na Lei nº 13.527/2006 que dispõem sobre as Políticas Públicas para a Primeira Infância.

Os principais resultados encontrados foram às discrepâncias entre as Políticas Públicas e o que está escrito na Lei da Primeira Infância, analisado sob a ótica do que realmente está sendo formalizado nestas instituições escolares. Há a plena preocupação com os estímulos internos e externos destas crianças, porém o Comitê Gestor não possui estrutura suficiente para acompanhar todas as escolas estabelecidas dentro do Plano Municipal.

Concluí-se de que desta forma que o histórico da educação brasileira se iniciou desde a época do Brasil Colonial sob a influência dos Padres Jesuítas, após a Revolução Industrial é que

surgiram as primeiras escolas com foco no cuidado de crianças.

Após o aperfeiçoamento das políticas do Estado, houve a preocupação por meio de Políticas Públicas e leis de cunho infraconstitucionais com a primeira infância. No entanto, este processo apesar de mostrar-se perfeito no papel ainda possui muitas lacunas no quesito prático, afinal o governo brasileiro criou um Comitê Gestor para acompanhar todas estas mudanças, no entanto seus status ainda são precários, há projetos que ainda estão em pauta de discussão, e que se forem aprovados trará resultados positivos.

Aos atuantes do mercado de gestão pública ou aqueles que pretendem seguir carreira, este trabalho traz um escopo do que é o trabalho deste profissional, um pouco da sua abordagem teórica. O conhecimento amplo da legislação das Políticas Públicas e do Comitê Gestor possibilita ao indivíduo exercer com ética esta responsabilidade.

Afinal espera-se que partir das análises e conhecimentos extraídos e apresentados nesta pesquisa desempenha esta função é participar de forma direta do crescimento de um futuro saudável das crianças brasileiras, principalmente das residentes no Município de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Artigo 208, IV In: Planalto.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A. C. **Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil**. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo grande, MS: UCDB, 2003.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **A expansão da rede de creches no município de São Paulo, durante a década de 1970**. São Paulo: FCC, 1988.

CAMPOS, M.M. **A Constituinte e a Educação Infantil da Criança de 0 a 6 anos**. Cadernos Cedes, São Paulo, Cortez, nº 59, p. 57-65, 1986. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208959>. Acesso 24 fev. 2019.

COIMBRA, Cecilia; DO NASCIMENTO, Maria Livia. **Programas compensatórios: seduções capitalistas?** Niterói: UFF/ICHF, 2005. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto27.pdf>. Acesso 28 fev. 2019.

COMENIUS, J. A.; KULESZA, W. A. **A escola da infância**. Unesp, 2011.

CORRÊA, B. C. A. **A educação Infantil**. In OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org). **Organização de Ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: XAMÃ, 2002, p.17-28.

DA SILVA MOREIRA, J. A.; DE BARROS LARA, A. M. **Educação infantil no Brasil: histórias e políticas educacionais**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, n. 4, p. 1278-1296, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6203017.pdf>. Acesso 05 mar. 2019.

DE FONSECA, J. P. **Cinquentenário dos Parques Infantis de São Paulo, 1935-1985**. Revista da Faculdade de Educação 11, nº ½ (1985).

DE OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

DE SÃO PAULO, Prefeitura de. Portal da Secretaria Municipal de Educação – **Acesso á informação**. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/home>. Acesso 05 mar. 2019.

DE SÃO PAULO. Prefeitura. **Plano Municipal pela Primeira Infância – 2018-2030. Comitê Gestor intersectorial da Política Municipal pela Primeira Infância**. Fundação Maria Cecília Vidigal. São Paulo, 2018.

FARIA, A. L. G. **Origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: o departamento de cultura e os parques infantis de Mário de Andrade (1935-1938)**. Proposições, v. 6, n. 2, p. 34-45, 1995. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644268/11694>. Acesso 05 mar.2019.

FISCHMANN, Roseli. **Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo (um estudo de fatores condicionantes)**. Estudos e Documentos, FEUSP, v.29, 1988.

FERNANDES, F. Silva; DOMINGUES, J. R. **Educação Infantil no Estado de São Paulo: Condições de atendimento e perfil das crianças**. Educação e Pesquisa, v. 43, n. 1, p. 145-160, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0145.pdf>. Acesso 04 mar.2019.

FRANCA, L. **O Método pedagógico dos Jesuítas**. Ratio Studiorum. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

HECKMAN, J.A. **economia da Desigualdade e Desenvolvimento Humano**. Apresentação realizada no I seminário internacional do Marco legal da Primeira Infância, Câmara dos Deputados, em 16 de abril de 2013.

ISHII, A. B. F. **a história das políticas educacionais no município de São Paulo: um sobrevoo entre os anos 1983 e 2007**. HOLOS, v. 8, p. 28-40, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/3247/1308>. Acesso 05 mar. 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República**. Cadernos de Pesquisa, n. 64, p. 57-60, 2013. Disponível: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1184/1190>. Acesso 28 fev. 2019.

KRAMER, S. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica**. Cadernos de Pesquisa, n. 42, p. 54-62, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1550/1549>. Acesso 28 fev. 2019.

KRAMER, S. et al. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas,SP: Papyrus, 1999.

KUHLMANN, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso 04 mar. 2019.

KUHLMANN JR, M. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: Final do Século XIX, início do século XX**. In: MONARCHA, C. (organização). **Educação da infância brasileira: 1875-1983. (Coleção educação contemporânea)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. P. 3 – 30

KUHLMANN JR, M; FERNANDES, F. S. **Infância: construção social e histórica. Educação infantil e sociedade. Questões contemporâneas**. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, p. 21-56, 2012. Disponível em: https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/82.pdf#page=22. Acesso 24 fev. 2019.

KUHLMANN, M. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. Cadernos de Pesquisa, n. 78, p. 17-26, 1991. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209038>. Acesso 28 fev. 2019.

LEAL, L. L. L. **Educação pré-escolar: Subversão ou recomposição da ordem?** UFSC – PPGE, Dissertação de Mestrado. 1990.

MARX, K. **O capital - Livro I, volume: II**. São Paulo: Difel, 1985.

NOSELLA, P. **A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança**. Revista Contexto & Educação, v. 17, n. 68, p. 81-125, 2002. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1160/914>. Acesso 24 fev. 2019.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista Histedbr on-line, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8639555/7124>. Acesso 24 fev. 2019.

POLÍTICAS PÚBLICAS: conceitos e práticas / supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas – Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. 48 p.

RANGHETTI, D. S. **Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: Dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia**. Revista @ambienteeducação, v 1, n. 1, 2008. Disponível em: publicações.unicid.edu.br. Acesso 04 mar. 2019.

ROMERO, R. A. S. **Origem da rede Municipal de Ensino de São Paulo. Programa de estudos em Pós-graduação em educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade de São Paulo**. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1426776745_ARQUIVO_SIMPOSIOANPUHVERSAOPARASUBMISSAO.pdf. Acesso 05 mar. 2018.

SONNEVILLE, J. J. Maria Luiza Marcílio.: **História da escola em São Paulo e no Brasil – um clássico na literatura sobre educação**. Revista FAEEBA, v. 14, n. 24, p. 103-112, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/download/233/132#page=99>. Acesso 04 mar. 2024.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1992.

TERRA, O. **Primeira infância: Avanços do Marco Legal da Primeira infância**. Câmara dos Deputados Centro Estratégico de Estudos e Debates Estratégicos. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>. Acesso 16 mai. 2019.

YOUNG, M. **Porque Investir na Primeira infância**. Texto extraído do blog formulado para Human Development Report Office 2014 Occasional Paper intitulado: **Addressing and Mitigating Vulnerability Across the Life Cycle**. In: UNDP's HDDialogue.2014 Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/content/case-investing-early-childhood>. Acesso 16 mai. 2019.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: Dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Plano, 2004, 240 p.

A ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

LITERACY USING DIGITAL TECHNOLOGIES AS A TOOL



LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera - (2014); Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES (2018); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Universidade FGP- (2019); Professora de Educação Infantil pela rede municipal de Embu das Artes.

RESUMO

O presente tema foi escolhido através da necessidade de colaborar com a didática mais significativa para os nossos alunos, no uso das tecnologias nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental em contribuir e ampliar os conhecimentos adquiridos, multiplicando saberes para os docentes. O ambiente alfabetizador da escola é de suma importância, principalmente a sala de aula, onde a criança entrará em contato com os mais diversos materiais escritos, para ampliar sua vivência com o mundo letrado. Os objetivos específicos se desenvolvem em identificar as ideias escolares sobre a importância da tecnologia no cotidiano escolar, observar como os professores conduza a inclusão digital em sala de aula. E a sua aceitação para com as novas tecnologias nas salas de aula. O uso de novas tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Tecnologia; Didática.

ABSTRACT

This topic was chosen because of the need to collaborate with more meaningful teaching for our students, in the use of technologies in the classrooms of the initial grades of elementary school, to

contribute and expand the knowledge acquired, multiplying knowledge for teachers. The school's literacy environment is of the utmost importance, especially the classroom, where children will come into contact with a wide variety of written materials to broaden their experience of the literate world. The specific objectives are to identify school ideas about the importance of technology in everyday school life, to observe how teachers conduct digital inclusion in the classroom. And their acceptance of new technologies in the classroom. The use of new technologies has become increasingly relevant in the educational scenario.

KEYWORDS: Literacy; Technology; Didactics.

INTRODUÇÃO

A pesquisa compreende-se na Alfabetização nos anos iniciais com o auxílio da tecnologia ao percebe as diversas mudanças tecnológicas ocorridas na sociedade é possível entender o quanto a tecnologia tem vários processos de aprendizagem.

Analisar a alfabetização e refletir sobre a educação brasileira na perspectiva do letramento é prática relativamente recentes. A palavra letramento surge no Brasil por volta da década de 1990, vinculada ao conceito de alfabetização, originando-se daí uma confusão com relação à especificidade de cada termo. Muitos educadores acreditam que somente após a concretização do processo de alfabetização é que se pode iniciar o processo de letramento, isto é, primeiro é preciso propiciar ao aluno o domínio da tecnologia da escrita para, depois, torná-lo um sujeito letrado. A alfabetização é um momento fantástico de descoberta do mundo para as crianças. Nesse período, somar recursos digitais às aulas ajuda a tornar o ambiente interativo, lúdico e muito atrativo. O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

O estudo da alfabetização e do letramento e uma maneira de entender o processo de desenvolvimento da criança no início da sua vida escolar bem como a forma que se aprende do sistema alfabético e de seus usos em situações de comunicação. A alfabetização é um momento prazeroso de descoberta do mundo para os pequenos. A alfabetização é letramento e um processo que incluir a criança no mundo letrado. Nesta ocasião, a influência em que convive e as experiências individuais de cada aluno e muito importante e precisam ser consideradas pelo educador.

O uso da tecnologia na educação não poder ser ignorado sendo que estão cada vez mais presente no dia a dia do aluno. As mídias como rádio, televisão, revista, computador, tablets, celular estão cada vez mais acessível e podem ser significativas ferramentas didáticas. A importância das novas tecnologias de ensino utilizada como um instrumento extremamente importante para o desenvolvimento da aprendizagem, e uma ferramenta importante para a construção do conhecimento.

ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DIGITAL

As habilidades de alfabetização não são limitadas apenas à decodificação do alfabeto, não é somente juntar umas letras aqui, outras acolá, é o estudo dos sistemas de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica leia e escreva com autonomia é a apropriação dos sistemas de escritura, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

Durante muito tempo a tradição escolar definiu como conteúdo de leitura ao dar aprendido decifração. Ler, emitindo sons para cada uma das letras, era a situação, isso significa aprender a ler. Hoje, sabemos que não basta ler um texto em voz alta para que seu conteúdo seja compreendido, e a decifração é apenas uma, dentre muitas, das competências envolvidas nesse ato. Ler é, acima de tudo, atribuir significado.

Segundo FERREIRO, (2002,p.12):

Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia da leitura e outras que ingressam através do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto.

Desde o ano de 2010, que todas as crianças de seis anos foram obrigatoriamente matriculadas em escolas de Ensino Fundamental, em atendimento a Lei nº 11.274, de 2006. O intuito da lei era que crianças com experiência pré-escolar tivesse um desempenho melhor ao longo da Educação Básica. Havia uma certa preocupação por parte dos especialistas, se as escolas estariam preparadas para receber essas crianças.

A alfabetização jamais seria um produto escolar, porém é um resultado de um trabalho que a várias partes ligadas. O método de alfabetização antecede e supera os limites escolares. Apenas em estudos mais atuais observe-se uma gradativa mudança nessa compreensão, em que alfabetizada é a criança apto de ler e escrever um bilhete fácil, isto é, capaz de realizar uma prática proficiente social de leitura e escrita.

Emília Ferreiro (1996) destaca que a alfabetização, transitar de como ensinar para como aprender. A escrita é um instrumento de compreensão para a criança. Desta forma, começa o processo de ensino-aprendizagem destacando a importância do desenvolvimento. Dessa forma, surge o interesse de compreender os níveis da alfabetização.

Compreendemos que alfabetizar-se é um processo contínuo, determinados por momentos de construções e reconstruções. Atualmente, percebemos a alfabetização se dedica não apenas sobre propriedade leitura e escrita, “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de lendo e escrevendo sobre essa sociedade faz continuamente” (SOARES,

2009, p.20) Neste sentido, que ocorre o letramento na alfabetização.

A educação começa dessa perspectiva, um novo meio de aprendizagem no código alfabético, procurando compreender os significados e funções que a língua demonstra socialmente, isto é, “de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e como instrumento na luta pela conquista da cidadania” (SOARES, 1998, p.33).

A definição de letramento surge no contexto educacional brasileiro desde a década de 1980. Os primeiros registros ocorrem com as autoras Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, em que as elas definem o termo e evidenciam a importância desta nova compreensão para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Para Melo (2012), essas obras influenciaram e contribuíram para as discussões acerca do processo de alfabetização.

A expressão da palavra letramento vem da palavra em inglês literacy que quer dizer estado ou condição daquele que compreende o sistema alfabético (ler e escrever). Soares (2009, p.18) chama a atenção para a importância de refletir sobre esse conceito, pois ele carrega o significado que estas aprendizagens têm socialmente. Nessa direção, ressalta Xavier (2005, p.02), “a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado”.

Nessa perspectiva, se mostra com um conceito inseparável ao ensino de alfabetização, pois está de modo direto relacionada à aprendizagem da língua. Mas, Albuquerque (2005) assinala que o letramento não substitui, porém acrescenta o conceito de alfabetização, já que o letramento é responsável pela compreensão dos significados e funções da escrita na sociedade, e a alfabetização, o processo pelo qual a criança se apropria do sistema alfabético.

Conforme mostrado, alfabetizar letrando é da permissão a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo o entendimento dos significados que a língua apropria se na sociedade, auxiliando para a formação de alunos competentes como ao uso das habilidades linguísticas. Por tanto, é necessário considerar que a língua nos dias de hoje assume um papel diferente aquele que se compreendia nos década de 1980.

A partir desse cenário a escrita se mostra em um recente contexto social, principalmente, pela chegada das novas tecnologias digitais. Desta forma também são mostradas nas instituições escolares, mas “onde antes de esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e que use a internet” (KLEIMAN, 2005, p.20-21). Na presença, dessas novas estruturas, a escrita é transformada, como também o papel do letramento. A Tecnologia ajuda para o conhecimento de outras formas de leitura e escrita e induz as novas habilidades de letramento: o Letramento digital.

Segundo Soares (2002), é necessário reconhecer que a palavra letramento carrega um significado de pluralidade, pois ao considerar as diferentes tecnologias da escrita, compreende-se também que existem diversas formas de letramento, como destaca Xavier (2005, p.04) “os tipos de letramentos mudam porque são situados na história e acompanha a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade”. Para Leandro (2010)

discutir acerca do letramento digital significa pensar em práticas de ensino e aprendizagem diferenciada da forma tradicional de letramento.

Desta forma, letramento digital pode ser estabelecido como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes dos que exercem práticas leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2008, p.151). Freitas (2010) conceitua o letramento digital como um conjunto de habilidades para que os sujeitos não só entendam, mas utilizem as informações de maneira crítica e estratégica, contextualizadas em diversos formatos e fontes, principalmente, digitais.

AS TECNOLOGIAS DE ENSINO PARA UMA MELHOR APRENDIZAGEM

Será abordado nesse segundo capítulos como a tecnologia pode estar presente em sala de aula, sendo uma boa ferramenta para cotidiano escolar.

A educação estabelece a base de toda construção e organização humana. Os instrumentos usados em todo percurso neste processo são de grande importância para formação e representação da visão de mundo, para construção de pessoas verdadeiramente participativa e estimulada. Saindo deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticas no ensino/aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo. Tecnologia vem facilitar o processo de construção ou desenvolvimento de algo ou algum produto.

[...] “Consideremos, então, que a tecnologia é a possibilidade de resolver problemas.” Como afirmou o cientista da informação Silvio Meira (Com Ciência, 2011)

Cada vez mais a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas, independente da sua idade. De crianças até idosos apresentam interesse em se interagir com o mundo digital e desta forma adquirir conhecimento e compreensão sobre a área. O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo.

O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos ficar vigilantes para que esse mundo tecnológico não impeça que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados, dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida, estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será

alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

No processo de aprendizagem, não importa qual método é utilizado, mas pode-se observar que é determinado por fatores relacionados à complexidade do problema e diferenças individuais, ou seja, todos possuem um grande volume de conhecimentos e habilidades adquiridos, Atitude e experiência. Desde a infância, esses fatores mudaram a forma como os indivíduos aprendem, o que pode ser comprovado nas seguintes situações que Gil propôs:

Depois de encontrar um problema de matemática na aula, alguns alunos tendem a concluí-lo mais rápido do que outros. Alguns alunos levantam a mão para responder às perguntas mais rápido, enquanto outros são mais lentos. Alguns alunos podem se lembrar facilmente dos assuntos ensinados no dia anterior, enquanto outros esqueceram e precisam se lembrar. (GIL, 2005, p. 58).

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

“[...] O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares. [...] Rubem Alves, Escola Ideal – Portal Brasil 2011.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apoderamento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde a criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

A seguir será interpelado o papel do professor no conceito de aprendizado e sua interferência através das tecnologias.

A TECNOLOGIA E O ACESSO A SOCIEDADE

A tecnologia inicialmente era considera artigo de luxo, em uma escala de valores absurdos

onde apenas as pessoas com grades posses ou de uma vida mais privilegiada conseguiria ter acesso, e sempre se reinventando aos pouco com o surgimento de novos aparelhos e aprimoramentos de outros a sociedade aos poucos foi se adaptando ao ponto de trabalhar e batalhar até conseguir ter acesso ao tal aparelho de luxo, no decorrer das décadas a evolução já estava em tudo quanto é lugar, melhorias foram feitas. Obviamente houve então uma alta na procura de informação sobre a tecnológica, a demanda de pessoas querendo obter tais aparelhos resultou na demanda de investimentos. Tal investimento que hoje em dia se mostra eficaz e a cada dia se é deparado com um novo aparelho tecnológico, o que antes para alguns poderia ser impossível agora se vê em todos os lugares.

Por mais acessível que se faz a tecnologia atualmente, nem todos conseguiram evoluir com elas, para quem nasceu nas décadas de 50,60,70, acompanhar esses avanços não tem sido fácil. Professores e mestres são seres que sempre procura buscar conhecimento e estar sempre atualizado, porém tais avanços aconteceram muito rápido, mal pode se adaptar com um, e já é lançado algo mais atual.

Segundo Kenski (2012) justifica que a tecnologia: a está em todo lugar, já faz parte das nossas vidas. As nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, nos deslocarmos para diferentes lugares, ler, conversar e nos divertimos – são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em lápis, cadernos, canetas, lousas, giz e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para que possamos ler, escrever, ensinar e aprender. (KENSKI, 2012, p.24)

Com a avanço surge também a dependência, com a introdução de novas ferramentas facilitadoras do trabalho e do lazer humano, a tecnologia se fez um elemento crucial para a vivência humana. Os benefícios que as novas tecnologias geram são inúmeros e se estendem a cada um dos setores sociais, desde a área empresarial até a da saúde.

A ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O uso de novas tecnologias ganha cada vez mais importância nos cenários educacionais. Seu uso como ferramenta de aprendizagem cresce muito rapidamente e, como resultado, o processo de escolarização sofre constante pressão para sofrer mudanças estruturais e organizacionais (CAMPOS, 2009).

Vale lembrar que a introdução da tecnologia da informação (ou seja, computadores) na educação brasileira ocorreu por volta da década de 1970 e progrediu lentamente no início.

Sabe-se que no passado as crianças brincavam de maneira tradicional, isto é, utilizavam os saberes que lhes eram passados de geração para geração.

Os brinquedos eram confeccionados artesanalmente com materiais que estavam à disposição como couro, madeira, palha, sementes, e eram manufaturados, por mães, avós e tios.

Com o passar do tempo e as mudanças que ocorreram ano após ano, também o modo de

brincar foi mudando a confecção do brinquedo, os materiais utilizados e a inclusão de algumas propostas pedagógicas foram agregados aos brinquedos da atualidade, a indústria fabrica brinquedos em grande escala e munidos de tecnologia de ponta, praticamente a interação com o brinquedo está no apertar de um botão. A criatividade ficou em segundo plano.

Claro que há brinquedos pensados por profissionais da educação para desenvolver ainda mais o intelecto e outras capacidades da criança em sua faixa etária.

Diante do domínio da indústria e da tecnologia, cabe ao profissional ao escolher um brinquedo para seus alunos, escolher o mais adequado à sua proposta da unidade escolar apesar de nem sempre ser o objeto (brinquedo) propriamente dito que irá definir uma brincadeira. Brincar é uma forma de linguagem onde a criança integre consigo, com seu mundo, com outras pessoas e com o meio ao qual ela está inserida. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) destaca a importância de se valorizar atividades lúdicas na Educação Infantil, visto que “as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo”.

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apoderamento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde a criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

A FERRAMENTA: A SOCIALIZAÇÃO

As interações sociais construtivas e cooperativas têm o potencial de promover a aprendizagem eficiente de habilidades e conteúdo, assim como a empatia e o respeito mútuo, fundamentais ao desenvolvimento moral. A definição da socialização é o ato ou efeito de socializar, ou seja, de tornar

social, de reunir em sociedade. É a extensão de vantagens particulares, por meio de leis e decretos, à sociedade inteira. É o processo de integração dos indivíduos em um grupo. Quando falamos de interagir com pessoas aprendemos a lidar com o mundo, respeitando as opiniões, as culturas, conquistando a partir do relacionamento com as pessoas que conseguimos nos virar sozinhos e melhorar a nossa comunicação e até mesmo nos posicionar diante de vários problemas do dia a dia.

Um dos benefícios de permitir que as crianças se relacionem com Professores é que a criança vai aprender a se comunicar com estranhos, se tornando menos tímida durante o seu crescimento.

Por meio das brincadeiras para socialização, conseguimos resgatar a cultura, ter o conhecimento prévio da criança. Colocamos as crianças para movimentar se exercitam e assim melhoram suas condições físicas, motoras e cognitivas. Melhorando as habilidades a serem desenvolvidas nessas fases. E com as histórias temos a construção de vocabulários das crianças e de conhecimento de mundo.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa acadêmica, é possível observar a presença das tecnologias na educação, suas contribuições e ainda os desafios encontrados por educadores, gestores e alunos na implantação deste sistema dentro da escola e das salas de aulas. Mostrando que é possível e necessário à utilização das ferramentas tecnológicas durante o processo de alfabetização, apesar de encontrar desafios e rejeições durante a pesquisa, foi observado resultados efetivos e favoráveis. A utilização das tecnologias no processo de alfabetização é um assunto atual, importante e deve estar no planejamento escolar. As crianças e sua relação atual com as tecnologias, uma vez que elas têm acesso desde muito pequenas.

Levando em consideração sua inserção da tecnologia na educação e sua contribuição durante todo o processo de alfabetização e ao longo de toda jornada escolar. A formação e adaptação dos professores e gestores para contribuírem neste progresso da educação. Sendo possível destacar escolas e professores no Brasil que são exemplos bem-sucedidos na utilização da tecnologia. Os benefícios dos recursos tecnológicos que foi apresentado e com exemplos reais que confirmam que é possível utilizar as ferramentas tecnológicas de forma efetiva.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil e eficiente. E o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre.

Levando estas tecnologias cada vez mais a realidade das salas de aula, ao cotidiano educacional

e contribuindo para o bom uso das ferramentas no processo de alfabetização nas escolas públicas e privadas. Portanto o professor deve ser o porto seguro dessas empreitadas infantis, que devem ser feitas com alguma orientação, mas sempre com muita liberdade na transposição de barreiras na alfabetização.

No mundo contemporâneo a tecnologia tem influenciado no ensino-aprendizagem das crianças. O professor tem usado essas mídias educacionais para estimular ainda mais no desenvolvimento da leitura e escrita em alunos com dificuldades, além de dinamizar as aulas e elevar os índices da educação. Uso da tecnologia em sala de aula auxilia as crianças na assimilação dos conteúdos e possibilita que tenham acesso ao mundo da cultura digital. Com a inserção dos computadores na rotina escolar das crianças o professor ganha um aliado para tornar suas aulas mais agradáveis e prazerosas.

A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O resultado da pesquisa foi satisfatório e exitoso haja vista que a educação é um processo e consiste na evolução do aprendizado, assim utilizar a tecnologia com crianças traz benefícios para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento e pelo simples fato de ensinar aos alunos a utilizarem-na para melhorar a vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth de; ProInfo: **TI e Formação de Professores – Volume 1**; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação a Distância –, 2000.

ALMEIDA Maria Elizabeth é formadora e professora de informática. Volume 2, Série de Estudos, Educação a Distância, Brasília, 2000. BARROS, A. J. da S. LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de Metodologia**. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A.; CAFIERO, D. **Alfabetização e Jogos Digitais em Ambientes Interativos Multimodais**. In: 6º Conferencia Latinoamericana de

Objetos de Aprendizaje y Tecnologias para la Educación – LACLO, 2011, Montevidéo, Uruguai: v. 1. p. 1-9. Anais..., Montevidéo, Uruguai, 2011.

CHIAPINNI, L. **A reinvenção da catedral**. São Paulo: Cortez, 2005.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da Teoria a Prática**. Campinas: Papirus, 2001.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

KENSKI, Varney Moreira. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. 9. Edite. São Paulo: Papiro, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário a educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora. DF: UNESCO, 2002.

NOVA ESCOLA, **Alfabetização inicial: alfabetizar é todo dia**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/> acesso em 27 fev.2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, São Paulo, 2002.

PERRENOULD, Philippe. **10 novas competências para ensinar. Convite à viagem**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artimed, 2000.

Suárez, Magda. **Alfabetização: Temas em três gêneros**. Terceira edição. Belo Horizonte Real Editora, 2009.

CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS



CONTEXTUALIZED CURRICULUM AND LIBERATING EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS

MAGNA COSTA RIBEIRO GALDINO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2010); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Conectada -Faconnect (2024); Professora de Educação Infantil no CEI DIRET NEIDE KETELHUT..

RESUMO

Este artigo aborda a urgência de promover um currículo alinhado com as realidades das escolas públicas brasileiras, visando a libertação curricular das ideologias das classes dominantes. Destaca-se a necessidade de a escola se adaptar à realidade do aluno para se manter como agente cultural relevante. Além disso, discute-se a importância da finalidade do currículo em promover o ensino e a aprendizagem de forma integral e com qualidade. O artigo também reflete sobre a essencial formação do professor para fomentar uma educação significativa e eficaz. Ao final, são sugeridas medidas para promover uma educação mais contextualizada e inclusiva nas escolas públicas brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Escolas públicas; Realidade; Formação de professores; Libertação curricular.

ABSTRACT

This article addresses the urgent need to promote a curriculum aligned with the realities of Brazilian public schools, with the aim of freeing the curriculum from the ideologies of the dominant classes. It highlights the need for schools to adapt to students' realities in order to remain a relevant cultural

agent. It also discusses the importance of the purpose of the curriculum in promoting comprehensive, quality teaching and learning. The article also reflects on the essential training of teachers to foster meaningful and effective education. Finally, measures are suggested to promote a more contextualized and inclusive education in Brazilian public schools.

KEYWORDS: Curriculum; Public schools; Reality; Teacher training; Curricular liberation.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o mundo vem se transformando de maneira exorbitante, com uma velocidade indistinguível. Essa mudança atinge a política, a tecnologia, a sociedade como um todo. Neste sentido, pensando na educação, que não pode ficar estagnada em um mundo em constante mudança, e na construção do currículo, mostraremos as necessidades de reformas no currículo atual para que se adapte a esta nova era.

Neste sentido, pretendemos discutir neste artigo alguns pontos de grande importância para que se possa pensar em uma nova estrutura do currículo. Adaptando se as diversas culturas existentes no país e as necessidades dos indivíduos.

Para isso, teremos como base os textos teóricos de Anaya, Bezerra, Gallo, Santos e Teixeira, e alguns conceitos relevantes apontados por eles, como o currículo multicultural e a interdisciplinaridade.

Utilizaremos também, textos importantes do autor Libâneo que ressalva a importância da formação do professor de forma integral, mostrando que as experiências vividas são importantes, mas, a formação científica nos proporciona uma bagagem de extrema significância para a ação docente.

Uma teoria curricular é definida pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade da educação. Tais conceitos servem para organizar e estruturar a forma em que vemos a realidade da educação.

OBJETIVOS

Neste sentido, toda teoria curricular tem o objetivo de formar modelos de homem e sociedade para determinada época.

Segundo Eyng (2007, p.110) as teorias curriculares podem ser definidas como:

[...] conjunto de conhecimentos, estratégias e aplicações, mais ou menos sistematizadas em torno de determinadas propostas relacionadas, relativas ao processo pedagógico. A teoria do currículo é uma concepção em desenvolvimento, constituída em função da interação dinâmica de aspectos históricos contextuais.

Neste sentido, as teorias curriculares estão em constante desenvolvimento, conforme as evoluções da sociedade vão sendo modificadas, para que se adapte aos objetivos vigentes. Desta maneira, em cada momento da história da sociedade, se dá um tipo de teorias curriculares.

Desta forma, o currículo esteve sempre atravessado por interesses políticos, sociais ou ideológicos, por um campo de idéias e valores de uma sociedade. Assim, no currículo existem diferentes instrução e transmissão de conhecimento e eles sofrem alterações até mesmo no controle de um sobre o outro. Neste sentido, o currículo deveria ser pensado e elaborado conforme a necessidade coletiva.

OBJETIVO GERAL

É no processo de elaboração do currículo que nota-se uma separação entre os conteúdos que o compõe e o seu processo de desenvolvimento. Desta forma, determina a alteração do currículo quanto ao conhecimento selecionado, pois é importante para a transmissão de saberes históricos dos componentes da escola. Assim, o ato de selecionar os conteúdos programático que compõem o currículo, envolve um processo político priorizando a ideia de proximidade de um currículo comum, com isso, fica evidenciado a dificuldade para se chegar a um acordo sobre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Ao pensarmos nos saberes almeçados no currículo, é visível a maneira que se é escolhido, por exemplo, na sociedade indígena. Esses saberes sempre foram determinados pelos mais velhos da tribo, mesmo depois de uma mudança significativa na realidade desta sociedade. Neste sentido, mesmo com essa nova realidade os anciões da tribo queriam que fossem ensinados conhecimentos voltados à caça e a pesca.

Neste sentido, podemos verificar que o contexto social da realidade das tribos indígenas foi desconsiderado na construção dos saberes do currículo, quando esses saberes não eram mais significativos, remetendo então a um modelo de poder que seleciona e determina o que e como deve ser o conhecimento do currículo.

Conforme Teixeira e Bezerra (2007), o currículo precisa fazer sentido para todas as culturas que fazem parte do nosso país. Na atualidade a cultura que esta exposta no currículo é da classe dominante, a classe que detém o maior capital econômico, sugerido então como currículo monocultural. Com isso, quando visa somente uma cultura, se desvaloriza a cultura dos demais, tornando então a aprendizagem insignificante na maioria das vezes para a classe popular.

JUSTIFICATIVA

Assim, cabe ao sistema educacional entender o pluralismo, buscar sua liberdade cultural sem preconceitos com postura crítica e, por meio de um currículo multicultural, conciliar a identidade nacional com a presença de um mundo globalizado. Um currículo multicultural pode harmonizar

os conhecimentos comuns a todos com as particularidades culturais de cada grupo, enfrentando a contradição entre a igualdade e as desigualdades sociais e culturais.

Desta forma, relacionando o currículo das tribos indígenas com a realidade educacional das escolas públicas brasileiras, verificamos a relação de poder com a construção do currículo. Podemos apontar que os conteúdos contidos no currículo das escolas públicas brasileiras são determinados pela classe dominante, visando prioritariamente formar modelos de sujeito conforme os elementos ideológicos do capitalismo.

Desta maneira, o conhecimento que compõe o currículo é insignificante para a maior parte dos sujeitos da sociedade, pois são pessoas que não detêm capital econômico. Assim sendo, necessitamos de um modelo de currículo transformador, que vise não somente instrumentar o capitalismo com mão de obra, mas a todas as classes da sociedade.

Em conformidade a Teixeira (2005, p.123) o viés democrático seria alternativa, pois:

Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar com o reconhecimento das mais variadas concepções sociais, assim como o respeito pelos repertórios culturais existentes nas salas de aula e na superação das relações de poder entre eles.

Assim, atentar e nos conscientizar que essa dominação, essa relação de poder existiu e existe possibilita para não colaborarmos para sua perpetuação. Desta maneira, devemos estar cientes do nosso compromisso social como educador, ou seja, dar voz aos alunos para saber sobre o seu cotidiano para que não sejam oprimidos e sejam incluídos no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se cidadãos críticos e não explorados.

Sendo assim, apontamos a urgência de um currículo que vise uma educação libertadora, com reconhecimento das diferenças, que proporcione elementos advindos da democracia, um olhar sobre as relações de poder. Desta forma, favorecemos a compreensão da responsabilidade e do comprometimento inerente ao ato de educar, pontos chave para ocorrer mudança.

Essa responsabilidade deve ser dada aos conteúdos programáticos que compõem o currículo e a forma com que os professores transmitem esses conhecimentos.

Conforme Santos (2009), ao pensarmos nos conhecimentos que compõem o currículo, devemos mostrar a necessidade de se pensar nos conteúdos a serem ensinados na escola, como algo que faça parte da realidade das classes populares, bem como articular com os conhecimentos historicamente acumulados.

Neste sentido, a composição do currículo e a seleção dos seus conteúdos curriculares, são incluídas idéias relevantes a serem discutidas, conforme Santos (2009, p.13) essas ideias são

[...] A primeira delas é que os conteúdos selecionados devem ser relevantes socialmente e, ao mesmo tempo, devem atender ao nível de desenvolvimento e aos interesses das crianças e adolescentes. Em segundo lugar, esses conteúdos devem envolver questões da vida cotidiana, permitindo ao aluno construir conhecimentos e habilidades de várias ordens, assim como formas de conduta e valores adequados à vida em uma sociedade democrática. Em terceiro lugar, os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. Finalmente, é fundamental que currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes grupos sociais e culturais.

PROBLEMA

Neste contexto, nos dias atuais as novas pedagogias não aceita um currículo focado só nas habilidades cognitivas, pois o currículo deve abranger vários conteúdos, como as artes, a cultura corporal, as novas áreas dos conhecimentos e saberes práticos. Assim para romper com uma organização focada nas disciplinas, o currículo necessita integrar conteúdos de varias áreas distintas articulando os problemas do dia-a-dia e que busque formas de ensinar o próprio aluno a construir o conhecimento respeitando sempre as suas áreas de interesse e o seu desenvolvimento.

Conforme Lima; Lemos; Anaya (2006) o currículo precisa ser democrático, compondo culturas diversificadas, pois na perspectiva social precisamos respeitar as culturas de cada educando inserido no espaço educativo. Este respeito é demonstrado quando no corpo do currículo há espaço para debates sobre modos diferenciados de ser do aluno. Desta maneira, ao respeitarmos os elementos culturais, como os conhecimentos prévios dos alunos, estamos valorizando-os rumo a uma aprendizagem significativa.

No mundo contemporâneo, as dificuldades encontradas para definir as relações entre educação e cultura não vem somente das necessidades da seleção ou da transposição didática. Elas se devem também a razões inerentes a própria situação da cultura. Essas dificuldades ajudam a elucidar o conceito de “modernidade”, que apregoa que a educação é, atualmente, cada vez menos capaz de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura “perdeu o seu norte” ao apresentar-se privada das amarras da tradição e da bússola do principio da autoridade. A rapidez com que o mundo atual muda sem cessar também justifica esse descompasso.

Sendo assim, devemos por meio do currículo, resgatar as culturas existentes, valorizando-as como meio de se chegar a uma educação e a um futuro para a humanidade cada vez melhor. É necessário também que se pense na junção das culturas e dos conteúdos trabalhados na escola.

Atualmente ocorre cada vez mais a criação de disciplinas e a conseqüente subdivisão e especialização das mesmas, sendo que nas escolas ocorre o mesmo com os currículos que estão mais subdivididos. Como resultado, os alunos que aprendem nessa perspectiva, ou seja, aprendem disciplinarmente, apenas articulam os saberes aprendidos isoladamente.

Nesse contexto, surge a questão da interdisciplinaridade que nada mais é que um inter-relacionamento explicita e direto entre as disciplinas, ou seja, para estudar alguma disciplina percebe-se que automaticamente se estudava outra, uma disciplina ligada a outra, temos como exemplo a matemática, física, geometria e assim em outras também.

Com isso, para que haja realmente uma aprendizagem significativa, é necessário não somente o respeito às diversas culturas, mas também um currículo interdisciplinar.

Segundo Gallo (2009, p.17) o conceito de interdisciplinaridade visa:

[...] a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas. Em outras palavras, a interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimen-

tar. Com uma postura pedagógica que respeita e compreende o aluno na sua realidade, promove-se oportunidade para a sua formação de forma integral, articulando os saberes dele e da escola. Assim, ocorrendo ensino-aprendizagem de maneira concreta e não abstrata, surgindo um processo educacional moderno e eficaz.

Em conformidade Gallo (2009, p.16) também aponta que a separação entre os conteúdos que compõem o currículo faz perder a sua totalidade, o que dificulta o processo de ensino aprendizagem.

[...] Na modernidade com o advento do método científico, assistimos a uma proliferação cada vez maior e mais rápida das disciplinas, que num movimento intenso de especialização, vão se subdividindo e criando novas áreas... No movimento essencial moderno de disciplina- rização dos saberes, assistimos a perda da totalidade (como ignorância) para possibilitar conhecimento; nesse processo, vão-se criando as diferentes ciências e proliferam os novos saberes.

Assim sendo, quanto mais se subdivide o currículo, mais difícil fica para o aluno chegar em um todo do conhecimento. Conforme aumenta a quantidade de conhecimentos, aumenta também a dificuldade de relacioná-los e esse processo acaba por gerar a abstração, porque após aprender de maneira disciplinar o aluno dificilmente conseguirá fazer uma operação lógica para se chegar a um todo, a totalidade, ou seja ele não compreende que cada unidade faz parte de um todo complexo e inter relacionado.

Portanto, como uma prática social, historicamente construída o currículo esteve sempre atravessado por interesses políticos, sociais ou ideológicos, por um campo de idéias e valores de uma sociedade. Assim, no currículo existem diferentes instrução e transmissão de conhecimento e eles sofrem alterações até mesmo no controle de um sobre o outro. Neste sentido, o currículo deveria ser pensado e elaborado conforme a necessidade coletiva.

Sendo assim, no currículo educacional das escolas públicas brasileiras devem-se envolver todos os aspectos importantes para o melhor desenvolvimento de um modelo de homem para compor uma sociedade que necessita ser comprometida com o bem-estar de todos os seus integrantes.

Podemos perceber com clareza a necessidade contínua de atualização tanto no currículo quanto na formação dos professores para que o ambiente escolar não seja utilizado como principal fonte de transmissão de ideologias. Neste sentido, devemos repensar sobre nossa forma de atuar como educadores, rever nossas estratégias de ensino para não continuarmos nessa corrente de exploração e desrespeito quanto aos valores reais da classe dominante. Desta maneira romperemos com as questões ideológicas que compõem o currículo, favorecendo o conhecimento sobre sua realidade.

A caminhada da formação docente no Brasil vem sendo traçada há décadas, para isso, essa formação baseia-se em um objetivo das necessidades e na realidade da sociedade no momento em que esta sendo vivido, mas nem sempre a formação do professor se dá de forma completa e adequada. Fala-se muito em experiência que se vive, mas, na área da educação não basta somente à experiência, mas também a formação científica.

Em conformidade a Libâneo (1994, p.28) uma formação profissional para o exercício do magistério exige-se:

[...] uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência

prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico - científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho.

Neste sentido, tanto a formação científica quanto as experiências vividas, são muito importantes, mas, ressalta-se que, não basta se ter somente uma delas. Tendo uma formação científica e profissional da educação estará apto legalmente para atuar como professor, mas na hora de agir em sala, não sabe ao certo o que fazer. E, tendo somente uma vasta experiência na área, o profissional da educação não terá em que se basear para realizar suas atividades, muitas vezes, não saberá o porquê de estar realizando tal atividade. É de extrema importância a união da teoria e da prática, para que ocorra uma aprendizagem com significado pedagógico.

Levando em conta também a necessidade de o educador compreender sua responsabilidade e seu comprometimento no ato de educar, são pontos chave, conforme a Cortesão (2002, p.57) o professor:

[...] assumindo-se como facilitador de aprendizagens, procure criar, sobretudo contextos favoráveis ao desenvolvimento e tente estimular os alunos a descobrir, a recriar, a imaginar. Este tipo de trabalho visaria, sobretudo, a possibilidade de contribuir para o crescimento, para a aceitação de propostas consideradas importantes, para o desenvolvimento de aptidões de alunos e para a sua libertação. Mesmo em documentos oficiais explica-se, por exemplo, que, no Ensino Básico, se deseja contribuir para um crescimento global do aluno a nível sociomoral e cognitivo, explicando-se, por exemplo, a importância de se dar ênfase ao desenvolvimento da solidariedade, do espírito de equipa, do espírito crítico, da criatividade etc.

Assim, percebemos com clareza a necessidade contínua de atualização tanto no currículo quanto na formação dos professores para que o ambiente escolar não seja utilizado como principal fonte de transmissão de ideologias. Neste sentido, devemos repensar sobre nossa forma de atuar como educadores, rever nossas estratégias de ensino para não continuarmos nessa corrente de exploração e desrespeito quanto aos valores reais da classe dominante. Desta maneira romperemos com as questões ideológicas que compõem o currículo, favorecendo o conhecimento sobre sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo educacional e seus objetivos necessitam de uma reflexão, pois o currículo não poder visar somente às ideologias de um determinado grupo de pessoas. A educação é para todos, e pensando no currículo brasileiro, seus objetivos precisam ser construídos baseados na realidade da maioria da população e não somente da classe com maior poder aquisitivo.

Neste sentido, para que se pense em um currículo com objetivos universais deve-se conhecer o que realmente a sociedade necessita, o que realmente é necessário ser aprendido pelos cidadãos

para com isso chegar-se a uma formação com significado.

Para que haja uma aprendizagem significativa, é necessário que o aluno construa seu conhecimento através da interação social. Os indivíduos se socializam por meio dos contatos e da interação social; e a interação social pode ocorrer entre uma pessoa e outra, entre uma pessoa e um grupo e outro.

Desta maneira, necessitamos de um modelo de currículo que vise à democracia que seja libertadora, com reconhecimento das diferenças, com respeito e compreensão.

A partir destas definições cruciais citadas, buscamos pautar a necessidade de pensar nos conteúdos a serem ensinados na escola, como algo significativo, que faça parte da realidade do educando, para que realmente ocorra o ensino e a aprendizagem.

Sendo assim, é necessário não somente o respeito às diversas culturas, mas também um currículo interdisciplinar, desenvolvendo ao aluno elementos de forma integral, articulando todas as disciplinas no processo de desenvolvimento dos saberes.

REFERÊNCIAS

CORTESÃO, Luiza. **Ser Professor: um ofício em risco de extinção**. São Paulo: Cortez, 2002.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. Curitiba: Ibpex, 2007.

GALLO, Sílvio. **A organização do currículo. Série Currículo: conhecimento e cultura**. TV Escola/ Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da educação, Ano XIX, N1, Abril de 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Lucíola. **A construção do currículo. Série Currículo: conhecimento e cultura**. TV Escola/ Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da educação, Ano XIX, N1, Abril de 2009.

WEBGRAFIA

LIMA, Marceline de; LEMOS, Maria de Fatima, ANAYA, Viviani. **Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática.** <http://www.uninove.br/publicações/revistadialogia/v.5.htm>. Acesso 14 mar. 2024.

TEIXEIRA, Célia Regina; BEZERRA, Roseane Dal Bello. **Escola, currículo e cultura (s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade.** In: Revista Dialogia. São Paulo: UNINOVE, 2007.

TEIXEIRA, Célia Regina. **Currículo escolar: um caso de dominação e reprodução social? Um breve esboço.** In: Revista Dialogia. São Paulo: UNINOVE, 2005.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MARGARETE LACERDA COSTA

Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade UniABC (2005); Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade Camilo Castelo Branco (2008); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Biologia - na EMEF Prof. José Francisco Cavalcante, Professor de Educação Básica - Ciências - na EE Prof. Ronaldo Garibaldi Peretti.

RESUMO

Este artigo tem como propósito examinar a concepção atual do currículo destinado à Educação Infantil, conforme expresso na legislação, em documentos governamentais e nas obras de autores e pesquisadores da área. Para alcançar esse objetivo, conduziu-se uma pesquisa bibliográfica e documental, abrangendo a análise de leis, documentos e obras relacionadas ao tema. Neste contexto, as expressões "proposta curricular" e "proposta pedagógica" são interpretadas como trajetos a serem percorridos coletivamente. Destaca-se que o desenvolvimento do currículo, concebido por professores e educadores, deve contemplar a criança como um cidadão histórico e detentor de direitos. Através do estudo bibliográfico, apresenta-se uma breve contextualização da história da infância e das leis que regulamentam os direitos das crianças à Educação Infantil, promovendo um ambiente propício para a implementação de um currículo que respeite o indivíduo infantil. Nas conclusões do artigo, os resultados da pesquisa indicam que a concepção atual do currículo, refletida na legislação e particularmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, supera a abordagem tradicional assistencialista. Em vez disso, propõe uma educação que reconhece a criança como sujeito de direito e produtora de cultura, proporcionando à instituição educacional o espaço para a brincadeira, experimentação, construção de conceitos, sonhos, imaginação e uma vida repleta de aprendizagens significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação infantil; Legislação; Proposta curricular; Diretrizes curriculares nacionais.

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine the current conception of the curriculum for Early Childhood Education, as expressed in legislation, government documents and the works of authors and researchers in the field. In order to achieve this objective, a bibliographical and documentary survey was carried out, covering the analysis of laws, documents and works related to the subject. In this context, the terms "curriculum proposal" and "pedagogical proposal" are interpreted as paths to be taken collectively. It is emphasized that the development of the curriculum, conceived by teachers and educators, must take into account the child as a historical citizen with rights. Through the bibliographic study, a brief contextualization of the history of childhood and the laws that regulate children's rights to Early Childhood Education is presented, promoting an environment conducive to the implementation of a curriculum that respects the individual child. In the article's conclusions, the research results indicate that the current conception of the curriculum, reflected in the legislation and particularly in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, goes beyond the traditional welfare approach. Instead, it proposes an education that recognizes the child as a subject with rights and a producer of culture, providing the educational institution with space for play, experimentation, the construction of concepts, dreams, imagination and a life full of meaningful learning.

KEYWORDS: Curriculum; Early childhood education; Legislation; Curriculum proposal; National curriculum guidelines.

INTRODUÇÃO

Certamente, a concepção de currículo é complexa, pois envolve uma série de nomenclaturas e significados que foram construídos ao longo da história, especialmente no contexto da Educação Infantil. Como aponta Kramer (1995, p. 12), o currículo é uma palavra polissêmica, carregada de sentidos moldados por diferentes tempos e espaços sociais. Cada ator no processo educativo atribui-lhe significados e compreensões distintas, o que faz com que o currículo seja constantemente reconstruído e reinterpretado. Silva (2013, p. 55) complementa essa ideia ao considerar o currículo como um espaço onde os significados sociais são ativamente produzidos e criados, influenciando a construção das identidades e subjetividades por meio das interações interpessoais.

Dessa forma, ao pensar em um currículo para a Educação Infantil, é crucial analisar como as crianças são percebidas tanto nas instituições educacionais quanto na família e na sociedade em geral. A elaboração desse currículo envolve diversos aspectos importantes, como a formação dos professores e o perfil desses profissionais para atuarem nessa etapa específica da educação, que demanda um cuidado e uma abordagem diferenciada. Além disso, as condições ambientais e

organizacionais das instituições de Educação Infantil desempenham um papel fundamental nesse processo.

Todos esses elementos são essenciais para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica voltada para as crianças pequenas, que se constitui como um espaço relacional entre o currículo oficial e o currículo oculto, este último formado pelas culturas e interações entre os pares. O objetivo deste estudo é explorar alguns conceitos de currículo à luz das teorias existentes, bem como discutir a concepção do currículo na Educação Infantil e na legislação educacional, estabelecendo um diálogo com os teóricos que abordam essa temática. Além disso, pretende-se refletir sobre o papel do professor como mediador na construção do currículo, adotando uma perspectiva emancipatória.

CONCEITO DE CURRÍCULO

O termo "currículo" emergiu na literatura educacional durante o processo de industrialização nos Estados Unidos, no início do século XX, conforme apontado por Pedra (1997). Esse período de industrialização demandava uma mão de obra alinhada aos princípios do sistema industrial, resultando na transformação do saber artesanal, que antes era produzido em âmbito familiar, para uma abordagem de "poder fazer" industrial. Os conhecimentos técnicos dos operários precisavam se adequar a uma lógica de produção em massa. Assim, o conhecimento foi fragmentado e distribuído entre diferentes setores da indústria, removendo-o do âmbito familiar e transformando-o sob a perspectiva industrial.

Este contexto, como observado por Pedra (1997), marcou o início dos estudos sobre currículo, uma vez que o aprimoramento dos modos de produção industrial influenciou tanto o pensamento quanto a prática curricular. Nessa visão, o currículo não é estático, mas sim uma construção humana moldada pelos tempos e espaços sociais em que é elaborado.

Conforme salienta Moreira (1999), pensar o currículo como uma construção social implica compreender as complexas interações entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista. Pedra (1997) concebe o currículo como um meio de representar e reproduzir a cultura no cotidiano das instituições escolares, sendo que as formas como essas culturas são representadas contribuem para a formação das identidades individuais e coletivas.

Giroux (1997) destaca a importância de desenvolver um currículo que promova o discurso crítico sobre a qualidade e propósito da educação e da vida humana, visando à emancipação social e individual. Sacristán (2000) complementa essa ideia ao afirmar que o currículo é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, demandando uma análise dinâmica que leve em conta os múltiplos compromissos envolvidos.

No entanto, para evitar que o currículo se restrinja à reprodução de modelos implícitos, como aponta Sacristán (2000), é necessário um processo ativo de intervenção e deliberação por parte dos diversos agentes educacionais, como professores, alunos, pais e forças sociais e intelectuais envolvidas. Essa abordagem colabora com as discussões sobre a construção do currículo na Educação Infantil, enfatizando a importância da participação de todos os atores envolvidos no

processo educativo.

CURRÍCULO E A LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As transformações ocorridas na educação brasileira ao longo das últimas décadas foram influenciadas por diferentes concepções das teorias do currículo, que moldaram e continuam a moldar as construções das propostas curriculares no Brasil. Essas teorias trouxeram mudanças significativas na maneira de entender o currículo, abrangendo desde as teorias tradicionais até as críticas e pós-críticas.

Segundo Silva (2013), a teoria tradicional encarava o currículo como uma questão técnica e burocrática, centrando-se no aspecto da eficiência e produtividade do ensino. Por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas questionavam constantemente o porquê por trás do que era ensinado, preocupando-se com as conexões entre conhecimento, identidade e poder.

Essas discussões em torno do "currículo ideal" influenciam diretamente mudanças na legislação brasileira, especialmente no contexto da Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, por exemplo, reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança.

No que se refere à organização da educação nacional, a LDB 9394/96 estabelece a necessidade de colaboração entre os estados, o Distrito Federal e os municípios na definição de competências e diretrizes para a Educação Infantil, garantindo a formação básica comum.

Um marco importante nesse contexto foi a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998, que serve como parâmetro para as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, considerando a criança como um ser social, histórico e cultural.

Porém, o ponto crucial na evolução da Educação Infantil no Brasil foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela resolução n. 05/2009. Essas diretrizes orientam as propostas pedagógicas da Educação Infantil, abordando questões como diversidade cultural, religiosa, étnica e racial, além de concepções de criança, currículo e proposta pedagógica.

De acordo com as DCNEI/2009, os currículos devem considerar as particularidades e singularidades das crianças indígenas, afrodescendentes, quilombolas e da educação do campo, além de incorporar princípios éticos, políticos e estéticos que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos.

Oliveira (2010) destaca como avanços das DCNEI/2009 a ampliação da Educação Infantil para além do ambiente urbano, garantindo uma educação que respeite os saberes das comunidades do campo, indígenas e afrodescendentes, levando em consideração suas identidades culturais, regionais e linguísticas, assim como sua religiosidade.

CURRÍCULO E IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora as instituições de Educação Infantil já existissem há mais de um século, as últimas duas décadas do Século XX testemunharam um intenso debate e uma série de iniciativas em prol da educação das crianças pequenas no Brasil. O reconhecimento dos direitos sociais das crianças, as discussões sobre a infância, e a mobilização de professores, pesquisadores e movimentos sociais foram alguns dos catalisadores desse processo (Jobim; Souza, 1984; Rosemberg; Campos, 1994; Kramer, 1986; Abramovay; Kramer, 1983; Amorin, 1986; Kramer, 1987; Assis, 1987).

Esse movimento culminou na Constituição de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como dever do Estado, e posteriormente, na sua integração à Educação Básica pela LDBEN 9.394/1996. Esses marcos legais representaram uma mudança significativa na compreensão da função social e política da Educação Infantil.

No entanto, o reconhecimento do caráter educativo da Educação Infantil não ocorreu sem controvérsias. Houve debates sobre a diferenciação entre creche e pré-escola, bem como sobre a crescente influência de materiais padronizados nas redes de Educação Infantil (Campos, 2011).

Após a homologação da LDBEN, a Coordenação-Geral de Educação Infantil no Ministério da Educação (COEDI/MEC) iniciou discussões sobre o currículo para a Educação Infantil, publicando uma série de documentos relacionados à qualidade, orientações curriculares e formação de professores (Lopes e Sobral, 2014).

Essas discussões levaram ao debate sobre o que é proposta pedagógica e currículo na Educação Infantil, com diferentes perspectivas sendo apresentadas por pesquisadoras brasileiras em 1995 (Kramer, 2002). Surgiram divergências sobre o uso do termo currículo, levando à preferência por expressões como "projeto educacional-pedagógico" (Brasil, 1996b).

Apesar das ressalvas, o termo currículo passou a ser utilizado nos documentos oficiais, culminando na elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998 (Brasil, 1998). Desde então, houve um aumento na produção de materiais que abordam diretamente questões curriculares para a Educação Infantil.

Questões como a organização do tempo e espaço nas instituições educativas e a definição dos conhecimentos socialmente válidos têm sido objeto de intenso debate. A discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe à tona novas reflexões sobre o currículo para a Educação Infantil, ressaltando sua importância no contexto educacional brasileiro.

Em resumo, o debate sobre o currículo na Educação Infantil tem evoluído ao longo das últimas décadas, refletindo as transformações sociais e políticas do país. Ainda há desafios a serem enfrentados, mas o compromisso com a igualdade e a diversidade continua a orientar essas discussões.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, conforme Oliveira (2011, p. 183), deve estar intrinsecamente ligada à realidade cotidiana da criança e à sua inserção na sociedade mais ampla. Isso implica não apenas compreender as concepções, valores, desejos e necessidades das crianças, mas também reconhecer e envolver os profissionais e as famílias no processo de construção dessa proposta.

Segundo Oliveira (2011), o currículo não pode ser encarado como um plano individual predeterminado, mas sim como um projeto coletivo, dinâmico e adaptado às demandas específicas de cada contexto educacional. Ele é resultado de uma análise da situação, estabelecimento de metas, levantamento de recursos e interação constante com as crianças. É essencial ter sensibilidade e considerar as crianças como indivíduos competentes e detentores de direitos próprios.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil em 2009 trouxe uma nova perspectiva para a construção do currículo, incorporando aspectos do contexto interno e externo das instituições, bem como as interações mediadas pelas culturas de pares. As crianças constroem conhecimento através das experiências compartilhadas com o grupo.

Barbosa (2009) destaca a importância de articular o currículo com as práticas culturais do grupo social e os contextos sociais e familiares das crianças, garantindo uma compatibilidade de valores e uma compreensão das transformações culturais.

O currículo, conforme Barbosa (2009, p. 52), não deve ser visto como uma prescrição, mas sim como uma ação produzida coletivamente entre professores e crianças. É fundamental promover encontros entre famílias, crianças e docentes, observando suas emoções, desejos e como seus saberes se relacionam com suas culturas e conhecimentos.

Nessa perspectiva, o currículo não é apenas o que está explicitamente planejado nas práticas pedagógicas, mas também reflete o que está implícito, conforme Barbosa (2009, p. 51). O reconhecimento das diferenças culturais e sociais dos envolvidos no processo educativo é essencial para construir uma proposta curricular que atenda às necessidades específicas das crianças, sem discriminação ou preconceito.

PROFESSOR MEDIADOR

A mediação do currículo pelo professor desempenha um papel crucial na orientação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, devendo abranger diversas dimensões do processo educativo. Assim, torna-se essencial repensar a maneira como o currículo é articulado nas interações pedagógicas, especialmente na construção realizada pelo professor junto às crianças pequenas, uma vez que essas interações são permeadas pelas subjetividades presentes entre os envolvidos.

Conforme observado por Sacristán (2000), o professor atua como mediador para que os alunos atribuam significados concretos ao currículo e ao conhecimento transmitido, além de influenciar suas

atitudes em relação ao aprendizado. Portanto, um dos desafios dos profissionais da Educação Infantil é compreender como as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI/2009) se relacionam e se entrecruzam nas práticas pedagógicas, mediando entre o currículo explícito e o implícito.

É fundamental que o professor esteja atento à forma como as crianças constroem seus saberes e se inserem nesses espaços, bem como às linguagens que emergem nas interações com as culturas infantis. Para que as crianças compreendam essa construção, o professor precisa criar situações que estimulem seus saberes, colocando a criança no centro do processo de aprendizagem.

É necessário superar a visão centrada na autoria do professor e priorizar a autoria do aluno, promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento. Essa postura contribui para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é por meio das relações sociais que elas constroem suas identidades.

A construção do currículo deve estar alinhada à ação docente, pois é por meio dessa interação que ocorre a mediação do conhecimento, das percepções e das emoções dos envolvidos no processo educativo. As vozes das crianças devem ser ouvidas e consideradas na elaboração do currículo, como destacado por Silva (2013), pois sua ausência dificulta a efetivação de uma educação emancipatória.

Para que as vozes das crianças sejam ouvidas, é necessário superar alguns desafios na elaboração curricular, conforme apontado por Oliveira (2010), e criar uma proposta pedagógica que leve em consideração a perspectiva da criança, não apenas a do adulto.

Portanto, a construção do currículo na Educação Infantil requer uma mudança de paradigmas nas relações professor-aluno, priorizando a cooperação em detrimento do autoritarismo. Os professores têm o papel de criar um ambiente cooperativo, consultando as crianças e dando-lhes poder para determinar o que ocorre em sala de aula, como proposto por Devries e Zan (2004). Essa abordagem contribui para a construção de um currículo que atenda às necessidades e interesses das crianças, promovendo sua participação ativa no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como propósito analisar a concepção atual do currículo na Educação Infantil, presente na legislação, documentos governamentais e obras de autores e pesquisadores reconhecidos nessa área. Através de estudos bibliográficos, foi notado que a noção de infância se formou historicamente à medida que as sociedades se organizavam, com os espaços destinados às crianças variando entre classes sociais.

Os avanços legais, notadamente a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 e a Lei de Diretrizes Bases Curriculares Nacionais de 2009, marcaram um progresso significativo na consolidação dos direitos das crianças. Essas mudanças legislativas refletiram uma nova perspectiva de currículo, reconhecendo a criança como sujeito de direito e produtora de cultura, impactando as instituições de ensino.

A influência dessas mudanças na concepção de Educação Infantil também foi evidente nos estudos de autores como Kramer (2007), Kulmann Jr. (2003), Cruz (2013) e Oliveira (2011), que enfatizam a necessidade de romper com a tradição de confinamento das crianças e favorecer um ambiente que permita a expressão individual.

Os autores defendem que o planejamento do currículo nas creches e pré-escolas deve superar a perspectiva histórica centrada no adulto, favorecendo atividades e espaços que estimulem a expressão e a aprendizagem da criança no contexto social. Isso implica em adotar uma proposta curricular que respeite a infância, promovendo a exploração compartilhada entre crianças e adultos.

A pesquisa bibliográfica ressalta a importância de uma Proposta Pedagógica que incentive atividades diversificadas e explore espaços internos e externos, atendendo às necessidades individuais das crianças. Os educadores de Educação Infantil são incentivados a buscar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, linguístico e motor das crianças, fugindo de práticas mecânicas e repetitivas.

Em síntese, o artigo conclui que as instituições de Educação Infantil, com seus profissionais, podem construir uma proposta curricular centrada na criança, promovendo uma abordagem pedagógica diversificada que respeite o ritmo e a singularidade de cada criança no mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares**. MEC/SEB/UFRGS, Brasília, 2009.

DEVRIES, Retha; ZAN, Betty. **O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 4353.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: SEMINÁRIO NACIONAL: **Currículo em movimentos: perspectivas atuais**, 1. Anais... Belo Horizonte, nov. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND HEALTHY EATING HABITS



MARGARIDA SANTINHO JACOBIK

Graduação em pela Universidade Pontifícia Universidade Católica SP- Letras e Habilitação em Português (2000);
Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Nenê do Amanhã.

RESUMO

Na presente analisou a importância da prevenção de hábitos saudáveis na Educação Infantil. A concepção e conceito de infância tiveram diversas mudanças ao decorrer do tempo. As crianças eram tratadas com adultos miniaturas, muitas delas morriam precocemente. Registros artísticos retrataram a infância socialmente. Atualmente, a criança é concebida com um sujeito no seu contexto. A Educação Infantil deverá organizar projetos curriculares que auxiliem na formação de hábitos saudáveis na infância. O consumo de frutas foi uma proposta elaborada nesse estudo. Mostrou-se um projeto de alimentação realizado na EMEI Nenê do Amanhã articulado uma temática artística. Realizou-se uma exposição de Tarsila do Amaral e suas obras para a comunidade na conclusão desse projeto. O caminho metodológico para realizá-lo foi de um artigo de revisão bibliográfica e descritiva. Constatou-se a relevância social de práticas educativas na Educação Infantil na formação de hábitos alimentares para o desenvolvimento da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção de Infância; Educação Infantil; Alimentação; Criança; Arte.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of preventing healthy habits in early childhood education. The concept of childhood has changed over time. Children were treated as miniature adults, many of whom died prematurely. Artistic records have portrayed childhood socially. Nowadays, children are seen as subjects in their own context. Early childhood education should organize curricular projects that help form healthy habits in childhood. Fruit consumption was one of the proposals made in this study. A food project carried out at EMEI Nenê do Amanhã, linked to an artistic theme, was shown. An exhibition of Tarsila do Amaral and her works was held for the community at the end of the project. The methodology used was a bibliographical and descriptive review. The social relevance of educational practices in Early Childhood Education in the formation of eating habits for children's development was noted.

KEYWORDS: Conception of Childhood; Early Childhood Education; Feeding; Child; Art.

INTRODUÇÃO

Trazer a conscientização sobre a alimentação saudável na infância é primordial para o desenvolvimento integral das crianças. Assim sendo, as escolas infantis deveriam estimular práticas pedagógicas para que as crianças possam explorar sabores e ampliem hábitos alimentares saudáveis, ingerindo frutas e outros nutrientes favoráveis ao crescimento infantil.

O presente estudo aborda um projeto realizado pelo pesquisador na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Nenê do Amanhã, na zona leste da cidade de São Paulo, no ano de 2013, em que se articulou uma proposta de incentivo à alimentação sadia organizada em interação com alguns campos de experiência, com uma ênfase em atividades artísticas. Para isso, utilizou-se do Percurso Afetivo de Tarsila Amaral, vida e obras, explorando a obra “Vendedor de Frutas” e a organização de uma exposição do resultado do trabalho envolvendo crianças, professores e toda comunidade escolar. Dessa forma, foi analisado como essas ações educativas contribuíram para uma aprendizagem significativa.

Estabeleceu-se com objetivo geral analisar a importância da prevenção de hábitos sadios na Educação Infantil Já como objetivos específicos propôs-se: abordar historicamente o conceito de infância representado pela Arte; analisar a relevância da alimentação saudável no desenvolvimento infantil; apresentar o projeto de Alimentação e Artes no espaço de uma Unidade Escolar. A trajetória metodológica desenvolvida foi de um artigo de revisão bibliográfica e descritiva.

Dessa forma, primeiramente, foi feito um levantamento histórico do conceito de infância, representado pela arte apresentado em algumas obras de referência de artistas conceituados. Apontou-se, a seguir, o teor da criação de hábitos alimentares saudáveis desde a infância, em que se mostrou a importância do consumo de frutas. Para fechamento do estudo, exibiu-se um projeto que articulou a temática alimentação sadia com a releitura da obra “Vendedor de Frutas”, de Tarsila

de Amaral, e, por fim, houve a confecção pelas crianças e professores de uma instalação artística.

O PROCESSO DO CONCEITO DE INFÂNCIA REPRESENTADO PELA ARTE

Historicamente, os contextos sociais originaram diversas concepções de infância. Como um dos pioneiros a retratar a infância em seus aspectos sociais e históricos, um autor que se destaca é Ariès (1978). Segundo ele, na Idade Média, as primeiras representações aconteceram no campo artístico apresentadas pelo pintor Diego Rodriguez y Velásquez (1559-1660).

A origem da palavra infância vem do latim e tem como significado “aquele que não fala” (CARNEIRO, 2011, p.45). Este significado já traz um sentido de que a infância não foi destaque e objeto de estudo para muitos autores. O que se observa, em geral, é uma visão de que apenas a criança era um produto cultural inserido em um contexto. Assim sendo, elas já nasciam em uma cultura e sua participação, algumas vezes, era até insignificante.

De acordo com Carneiro (2011), somente no final de século XVIII, que as representações infantis foram se aproximando mais das obras de Arte. Uma obra relevante que se destaca seria “Menina com regador”, de Pierre Auguste Renoir (1814-1919), nela a infância era traduzida como se a criança fosse um ser humano idealizada e fora do contexto.

Os estudiosos Montaigne e Rousseau ampliaram de forma significativa a ideia moderna de infância. Montaigne trazia a reflexão sobre como os adultos observaram as crianças. Já Rousseau apontava a necessidade do adulto considerar a necessidades das crianças para usufruírem o processo da infância (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1966). Apesar de trazerem ideias divergentes, ambos filósofos apontaram a existência de diferenças entre crianças e adultos, criando a concepção de que a infância é uma fase diferenciada para ser o humano.

Assim, a modernidade elabora novas concepções de realidades, portanto, as verdades não são absolutas e é preciso considerar os contextos. “O conhecimento é provisório e limitado e com isso a ideia de infância, até então estática, passou a ser dinâmica” (CARNEIRO, 2011, p. 46).

Na idade contemporânea, pode se destacar pesquisadores como Arroyo (1996) e Vasconcelos; Sarmiento (2007), que trouxeram uma visão da imagem da infância como produção da modernidade ocidental. Assim sendo, não corresponde a uma única infância, mas as diversas formas de desenvolvimento das crianças de acordo com os contextos em que estão inseridas.

No Brasil, a criação dos Parques Infantis por Mário de Andrade, em São Paulo, a partir de 1930 ampliou um novo olhar para Educação Infantil. Somente em 1990, em Congressos e Fóruns, que a concepção de infância foi mais discutida e outros pesquisadores se aprofundaram nessa questão. Desse modo, aponta-se a infância como um produto da cultura e algo construído social e historicamente. “Isso mostra a existência de várias crianças e de várias infâncias (CARNEIRO, 2010, p.34).

A concepção atual de infância destacada na Base Nacional Comum Curricular retoma a definição proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI, Resolução

CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2010, p.12).

A criança é um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Para ser ampliada as experiências das crianças é necessária uma proposta curricular na Educação Infantil, em que se oportunize vivências e saberes relacionados ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico para o seu desenvolvimento integral. Dessa maneira, o projeto político pedagógico deverá trazer projetos favoráveis à aprendizagem significativa das crianças (BRASIL, 2010).

Para ilustrar estas diferentes concepções de infância ao longo da história existem representações artísticas, que permitem uma leitura do contexto vivenciado pelas crianças em maiores detalhes, como pode-se observar na figura 1 a seguir:

FIGURA 1 – A INFÂNCIA REPRESENTADA PELA ARTE



FONTE: PINTEREST, p.1, 2024.

Disponível em: www.pinterest.com.mix.

Acesso 01 mar. 2024.



FONTE: SALGADO, CAPA, 2016.

Disponível em: www.travessa.com.br

Acesso 01 mar. 2024.

Apresenta-se a figura 1 com uma obra denominada “A Infanta Margarita” (1653), de Velásquez (a primeira a ver vista lado do esquerdo). Nela, o cenário traz elementos de como as crianças, nas classes sociais mais abastardas, eram representadas com suas vestimentas suntuosas. Na segunda foto (à direita e ao lado) encontra-se uma foto da capa do livro do fotógrafo e artista Sebastião Salgado, chamada de “Crianças, Ninos e Bambini” (2016). Nela há uma representação universal da criança na realidade atual.

EDUCAÇÃO INFANTIL E UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Antes da Idade Média, as crianças tinham um tempo de vida diferenciado do atual, pois, em função da falta de higiene e das condições de saúde, muitas morriam precocemente. Stearns (2006) aponta que, apesar de ausência de registros sobre esta questão, havia provavelmente problemas causados por longos períodos de aleitamento e a falta de uma alimentação saudável contribuía para o aumento da mortalidade infantil.

Segundo Carneiro (2011, p.45), “não havia interesse em registrar dados daqueles seres que não se sabia se iriam sobreviver”. Como não havia registros sobre como viviam as crianças e sim informações e observações escritas pelos adultos, os detalhes sobre alimentação, por exemplo, não se pode descrever verdadeiramente como era realizada.

Ainda conforme Carneiro (2011, p.45), pode-se observar nas sociedades agrícolas a redefinição do papel das crianças, pois nessas sociedades havia maior contato entre os familiares, especialmente entre as crianças seus avós. Assim, dentro do núcleo familiar, as crianças passaram a ter “outras ocupações de funcionalidade, porém a perspectiva média de vida era pequena”. Dessa forma, as crianças se diferenciavam dos adultos somente pelo tamanho, mas eram tratados de maneira similar a eles.

Atualmente, as sociedades vêm passando por várias transformações, a industrialização, a ampliação do movimento de urbanização e mudanças no conceito de família, trabalho da mulher, diminuição de espaços residenciais, especialmente nas grandes cidades trazem poucas responsabilidades do Estado (CARNEIRO, 2011).

Assim sendo, as atribuições acima abordadas foram transferidas à sociedade, à família e às empresas privadas tais encargos, causaram o aumento da competência e da violência, enfim novos padrões de comportamento. O consumo de uma alimentação não saudável pode ser observado. A indústria alimentícia propaga o consumismo de produtos feitos de açúcares e outros elementos não favoráveis para o desenvolvimento infantil.

Para Branco (2012, p.13), “o ser humano e a natureza formam um universo, que cresce, desenvolve-se e modifica-se”. Para o homem ter saúde é necessário a disposição das funções orgânicas, físicas, mentais estejam na normalidade. “A saúde é raiz da vida, fundamental nos comportamentos e relações humanas, tanto na ordem de participação individual como coletiva”.

Uma alimentação saudável ocasiona a qualidade de vida para crianças e os adultos. Os alimentos trazem o alicerce da saúde do ser humano. Uma boa alimentação promove o bom funcionamento do organismo, evita a incidência de doenças que ocorrem quando a pessoa não se alimenta bem. A alimentação balanceada auxiliará no desenvolvimento infantil encontrada nos alimentos de todos os grupos, isto é, as fontes de carboidratos, sais minerais, proteínas e vitaminas, entre outros (SÃO PAULO, 2022).

Conforme Balbach (1970, p. 32), “a escolha dos alimentos é o primeiro passo para uma vida saudável, de acordo com as leis da natureza”. O espaço escolar precisa estimular hábitos físicos

(alimentos e exercícios), sociais (participação e lazer) e psicológicos (bem-estar mental e espiritual) em equilíbrio com a natureza, padrões que favorecem e beneficiam a saúde.

Nesse artigo, aponta-se uma prática educativa de promoção da saúde e a relevância do estímulo de frutas. “Nutrir-se é diferente de alimentar-se” (SILVA; SILVA, 2011, p.12). O controle dos alimentos e de seus nutrientes oferecem a base da saúde humana. A criança precisa conhecer a importância dos alimentos para se manter-se saudável e ter dinamismo para fazer as suas atividades.

Destaca-se o valor da organização de uma Pirâmide Alimentar equilibrada, em que as refeições diárias possam ter os seguintes alimentos: leite e derivados; carnes, ovos e derivados; cereais; frutas e verduras. O consumo de água é também favorável para o desenvolvimento infantil (SILVA; SILVA, 2012).

Desse modo, Silva e Silva (2012, p. 14) apontam que “alimentação gera prazer e precisa de formação de bons hábitos”. Na idade pré-escolar, segundo esses autores, é de grande valia uma dieta alimentar balanceada e equilibrada, ou seja, “que contenha todos os nutrientes nas quantidades proporcionais para o bom funcionamento de um organismo em formação, suprimindo, assim, as necessidades proteicas, energéticas, vitamínicas e de minerais”.

Para criação de hábitos alimentares é necessário a introdução lenta e gradativa dos alimentos. É favorável o acompanhamento dos adultos na formação da motivação para consumir uma boa nutrição. Ao oferecer alimentos naturais como frutas, demonstra-se outras possibilidades para as crianças e evitar alimentos industrializados muito processados (SILVA; SILVA, 2012).

O documento Orientações Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para Educação Infantil (São Paulo, 2022) apresenta a Alimentação Escolar como uma política social de relevância para a saúde pública. Aponta-se a importância da qualidade para atender ao Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) para os bebês, crianças e jovens que frequentam a Educação Básica na rede pública.

De acordo com São Paulo (2022, p.7), o objetivo desse documento é “perceber e respeitar que os bebês e as crianças da Cidade de São Paulo são sujeitos de direito e trazer os momentos de refeição também para os horários sociais [...]. Desse modo, a alimentação nas escolas infantis devem ser como uma prática social para se reconhecer os hábitos alimentares e princípios da educação alimentar nutricional.

Na cidade de São Paulo, existe o Programa de Alimentação Escolar (PAE) para fundamentar uma política pública de abrangência a respeito da alimentação e nutrição. “Uma das diretrizes do PAE é a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) que, no processo de ensino e aprendizagem, perpassa pelo currículo escolar”, desse modo, deve-se abordar o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida em toda a proposta curricular (SÃO PAULO, 2022, p.10).

Diante disso, o documento acima citado (SÃO PAULO, 2022), determina como princípios da EAN: respeitar a sustentabilidade social ambiental e econômica; valorizar o sistema alimentar na sua integralidade; valorizar a cultura alimentar da realidade local e a diversidade cultural; a comida e os

alimentos são referências na pauta de discussão; valorizar a culinária como prática emancipatória; promover o autocuidado e a autonomia; educação como processo permanente e geradora da autonomia e participação efetiva dos sujeitos; trazer a diversidade nos cenários de práticas; intersetorialidade; planejar e avaliar e monitorar as ações (SÃO PAULO, 2022, p.10; BRASIL, 2019).

Para isso acontecer é necessário que as Unidades Escolares organizem propostas educativas em que o espaço de refeição seja um lugar de autonomia, prazer, saúde, respeito cultural e diversidade. A criança precisa estar em contato com a natureza para aprender os primeiros conceitos de sustentabilidade.

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), a criança tem seus direitos, nessa modalidade de ensino o cuidar e o educar são binômio indissociável. Desse fato, os momentos de alimentação são considerados como pedagógicos, pois a criança aprende, interage e expressa-se com os outros.

O cardápio para a preparação da alimentação nas escolas infantis da Cidade de São Paulo é elaborado por nutricionista da Secretaria Municipal da Educação (SME) e a Coordenadoria de Alimentação Escolar (CODAE), com o objetivo de elaborar uma alimentação saudável, equilibrada e variada. Em vista disso, é necessária uma articulação entre os gestores da unidade, nutricionistas e cozinheiras (os), para ter garantia de um cardápio aprimorado e tendo como foco a observação da aceitação dos bebês e das crianças (SÃO PAULO, 2022).

UM PROJETO REALIZADO SOBRE A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E A ARTE

Segundo o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019, p. 134), “é fundamental entender a organização do espaço como um parceiro pedagógico do (a) educadora (or) no qual diferentes materialidades serão disponibilizadas para as interações infantis”. Dessa maneira, as atividades educativas deverão ser descentralizadas dos adultos. Os objetos e as imagens poderão trazer a riqueza dos espaços para exploração das crianças, dessa forma, os educadores devem planejar ações diversificadas de alimentação para as crianças terem momentos especiais. Para contextualizar uma proposta pedagógica o pesquisador realizou um projeto na EMEI Nenê do Amanhã, situada na zona leste da cidade de São Paulo, na diretoria educacional da Penha, em 2013.

O grupo de professores dessa unidade escolar visou tematizar a prática desenvolvida nas salas de aula, no momento, em que participavam ativamente de refeições com as crianças de quatro e cinco anos. “O trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes (WEISY, 2000, p.67). Um olhar para as práticas pedagógicas abordadas dentro do espaço escolar, que são refletidas pelos professores, um objeto de estudo para ser explorado no espaço de formação (Jornada Especial Integral de Formação - JEIF).

Em virtude desses fatores no momento de formação os professores do grupo e o pesquisador documentaram todo o Projeto Alimentação acima citado, tematizando as atividades desenvolvidas pelas crianças por meio de vídeos. Ainda mais, ampliaram com ações educativas realizadas no Projeto “Brincar com Artes”, desenvolvido no projeto político pedagógico da EMEI Nenê do Amanhã.

Os professores do segundo turno realizaram uma programação didática com atividades sobre uma alimentação saudável. Eles deram ênfase a importância da digestão de frutas nas refeições diárias. De acordo com Santos (2022, p. 1), “as frutas contêm substâncias com propriedades antioxidantes, com os flavonoides, que participam na manutenção da boa circulação sanguínea [...]. Assim, protege as crianças contra as doenças cardiovasculares”.

Destaca-se que o hábito do consumo de frutas desde a infância poderá trazer um estilo de vida saudável para as crianças, desse modo, está diretamente relacionado a prevenção de doenças crônicas. A ingestão de frutas garantirá a obtenção de vitaminas, minerais, compostos bioativos e fibras (MARCELINO, 2022, p. 1).

Conforme Marcelino (2022, p.1), “as frutas ajudarão na mastigação, pois as diferentes texturas fazem com que a criança exercite os músculos mastigatórios”, além disso, auxiliarão no bom funcionamento intestinal. As frutas são elementos favoráveis para o crescimento do desenvolvimento infantil saudável.

Ao reconhecer o teor da relevância das frutas para as crianças, os professores organizaram uma sequência didática da seguinte forma: hora da conversa com as crianças; projeções de vídeos sobre alimentação (A Turma do seu Lobato – Rock das frutas, vol. 1. (2012). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=LM_G8Stwm50); organização de salada de fruta com as crianças; confecção de livros com as crianças sobre as frutas e os benefícios para a saúde por meio de pintura, desenho e dobraduras.

Na macro organização, com todos os professores desta Unidade Escolar, realizaram outras práticas pedagógicas, dentro de um projeto cultural, com o objetivo de realizar uma exposição com característica de um evento artístico com a participação de toda comunidade escolar. A temática dessa exposição era sobre Percurso Afetivo de Tarsila Amaral vida e obras. O projeto desenvolvido era denominado de “Brincar com Arte”, envolvendo todos os professores da escola no horário de formação.

Como a divisão do trabalho dos professores era dividida em três turnos (quatro horas cada um) e jornada das crianças era de seis horas com dois professores, as crianças puderam ter experiência com duas obras da artista Tarsila do Amaral. A programação didática aconteceu com vídeos da Tarsila do Amaral, apreciação das obras, cores, personagens, texturas entre outras. Cabe ressaltar que todas essas atividades foram desenvolvidas conjuntamente com outros professores.

O grupo de professores do segundo turno trabalhou a obra “Vendedor de Frutas”, na qual participou o pesquisador deste estudo. Nessa obra, os professores realizaram com as crianças um painel com caixas e papel Craft, desenho da cesta do vendedor, colagem de embalagem de ovos, desenho e colagem da paisagem, pintura de guache e colagem de cascas de mexericas.

Ainda para caracterizar com uma instalação artística, utilizou-se uma música de sonoridade do mar e de pássaros, as cascas de mexericas traziam um cheiro diferenciado para obra. Apresenta-se na figura 3 a releitura da obra “Vendedor de Frutas” de Tarsila do Amaral por intermédio de um painel exposto na EMEI Nenê do Amanhã” em um evento com a comunidade escolar em 2013.

FIGURA 2 – RELEITURA DE OBRA DE ARTE “VENDEDOR DE FRUTAS” TARSILA DO AMARAL



FONTE: JACOBİK, ACERVO DIGITAL DE FOTOS, 2013.

O projeto foi desenvolvido coletivamente com as dezesseis turmas da escola. As atividades foram divididas para que todas as crianças participassem das ações educativas. As obras originais foram multiplicadas para apreciação e observação das crianças. A proposta pedagógica visava a montagem de instalações artísticas. Segundo Aidair (2024), essas obras de artes utilizam-se do espaço com objetos artísticos para interação do público com a obra. Dessa forma, articulou com os três grupos de professores a questão teórica sobre o que é uma instalação artística.

A exposição foi denominada “Percurso Afetivo de Tarsila do Amaral – vida e obra”. Ela visou transpor do bidimensional para o tridimensional, isto é, as crianças tiveram um dia para explorar as obras de forma lúdica com seus familiares. As instalações ficaram surpreendentes, pois as crianças interagiram nesses espaços o tempo todo, até os olhares dos adultos eram de perplexidade. Outras obras foram realizadas por outros dois grupos de professores “Sol Poente” e “Os Operários”, na qual o colorido expressado pelas telas de Tarsila do Amaral dimensionou todo o refeitório da escola como uma plataforma de experiências artísticas. Observou-se que os pais avaliaram com muitos elogios todo esse processo.

Para os professores e as crianças foi uma experiência singular sobre instalação artística. Uma atividade com a participação efetiva de toda a comunidade. Como esta unidade escolar possuía muitas crianças constatou-se a participação de mais de noventa por cento das famílias. Acredita-se que a arte de Tarsila do Amaral foi exposta como uma referência cultural para as crianças por meio do lúdico e dos recursos artísticos. Assim sendo, demonstrou-se como uma prática educativa repleta de aprendizagem significativa e vivências artísticas para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa faz uma reflexão sobre a importância da prevenção de hábitos sadios alimentares na infância. A Educação Infantil possui um papel fundamental para conscientizar sobre uma alimentação saudável. Cabe às escolas fazerem o momento de refeições um espaço de prazer

e de conhecimento sobre uma alimentação saudável e buscarem nos recursos artísticos atividades que possam favorecer esse hábito na infância.

Verificou-se que a visão da imagem da infância não é única na sociedade moderna. A Educação conjuntamente com a família tem um trabalho para tornar a criança um sujeito histórico e de direitos e criar sua própria identidade. Desse modo, deve-se elaborar uma proposta curricular favorável ao desenvolvimento integral das crianças com expansão das experiências e saberes do patrimônio realizado pela humanidade.

Destacou-se ainda a importância da Educação Infantil conscientizar e criar hábitos saudáveis para a alimentação. Ao consumir frutas como foi abordado no trabalho realizado pelo pesquisador, as crianças poderão ter no seu desenvolvimento mais saúde. Dessa forma, os educadores poderão ser um instrumento favorável para estimular a gustação desses alimentos.

Para concretizar essa programação didática neste estudo, o pesquisador apresentou as ações educativas relacionadas ao Projeto de Alimentação e Artes realizadas na Unidade Escolar EMEI Nenê de Amanhã, na qual constatou a relevância dos recursos artísticos para se aproximar da criação de hábitos alimentares. Uma experiência que envolveu todos os profissionais de educação e a comunidade desta escola, pois trouxe uma experiência singular a todos.

Descrever a prática do pesquisador nesse estudo visou-se expandir as possibilidades de realização de um projeto interdisciplinar entre os campos de experiências, isto é, os recursos artísticos e hábitos alimentares desenvolvidos conjuntamente na Educação Infantil. A criação de uma instalação artística com as crianças por meio lúdico foi um desafio e demonstrou a possibilidade da criação de novas práticas educativas dentro do espaço escolar. Assim sendo, uma possibilidade de ser ampliado em novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

A TURMA DE LOBATO. Rock das frutas, vol. 1. Youtube. 2012. Disponível em: www.youtube.com/watch?LM_G8Stwm50. Acesso 02 mar. 2024.

AIDAR, Laura. Cultura Genial. Artes Visuais. **Instalação Artística**. 2024. Disponível em: www.culturagenial.com. Acesso 01 mar. 2024.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**, 2 ed., Rio de Janeiro: LTD, 1981.

ARROYO, Miguel. **Conferência de abertura do Congresso de Formação de Professores de Educação Infantil**. Aguas de Lindoia/SP, 1996.

BALBACH. **As plantas curam**. 26 ed., São Paulo: MVP, 1970.

BRANCO. Verônica Bottega Branco. **Saúde e qualidade de vida**. São Paulo: Paulinas, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. **Cócegas, cambalhotas e esconderijos. Construindo cultura e criando vínculos**. São Paulo: Articulação/Universidade de Escola, 2010.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. **As crianças e os seus fazeres na Educação Infantil**. Protagonista – Educar na contemporaneidade, ano 1, n.º 1, v. 1, p.44-49, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo,; SILVA JÚNIOR, C.; BUENO, M. S. **Infância, educação e neoliberalismo**, São Paulo: Cortez, 1966 (61).

JACOBİK, Margarida S. **Releitura de obra de arte “Vendedor de Frutas” -Tarsila do Amaral**, arquivo digital do autor, 2013.

MARCELINO, Gabriela. Edi Case. **A importância das frutas para as crianças**. Disponível em: www.saude.ig.com.br. Acesso 02 mar. 2024.

PINTAREST. **Infanta Margarita**. Diego Veslázquez. 2024. Disponível em: www.pinterest.com/mix. Acesso 01 mar. 2024.

SALGADO, Sebastião. **Crianças**. Ninos. Bambini. 2016. Taschen: São Paulo. Disponível em: www.travessa.com.br. Acesso 01 mar. 2024.

SANTOS, Flávia da Silva. Edi Case. **A importância das frutas para as crianças**. Disponível em: www.Saude.ig.com.br. Acesso 02 mar. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil, 2019**. Disponível em: www.educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf. Acesso 03 mar. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. **Coordenadoria Pedagógica. Coordenadoria de Alimentação Escolar. Orientação Normativa de Educação Alimentar e nutricional na Educação Infantil**. 2 ed., 2022. Disponível em: www.acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Orien-Norm-Educ-Alimentar-e-Nutricional-2ed.pdf. Acesso 03 mar. 2024.

SILVA, Luiz Santos da.; SILVA, Ruth Maurer da. Vigilante da saúde. **Uma opção de vida**. São Paulo: Paulinas, 2011.

STEARNS, Peter. N. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

VASCONCELOS, Vera R. de; SARMENTO, Manuel. J. **Infância (in) visível**. Araraquara/SP: Junqueira Marin, 2007.

WEISY. Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed., São Paulo: Ática, 2000.

VIOÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

VIOLENCE AGAINST CHILDREN AND ITS CONSEQUENCES FOR LITERACY



MARIA APARECIDA FERREIRA

Graduação: Pedagogia, pelo Centro Universitário Anhanguera, conclusão em 2012. Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo(UNASP), conclusão em 2014. Professora de Educação Infantil.

RESUMO

O infanticídio é um dos atos mais violentos praticados contra as crianças e aceito na antiguidade por razões religiosas ou disciplinares. As tribos Tamala de Madagáscar sacrificavam a criança nascida num dia mau para proteger a família; os egípcios ofereceram uma menina ao rio Nilo para que fertilizasse melhor a colheita anual; na Grécia e em Roma foram eliminadas crianças doentes e malformadas; enquanto na China, jogar o quarto filho às feras constituía um método de controle de natalidade. Associado a essas práticas, o castigo físico foi e ainda é utilizado como método educativo e disciplinar. O Direito Romano conferia ao pater famili direitos de vida ou morte sobre seus filhos, podendo vendê-los, matá-los, puni-los ou abandoná-los à vontade, construindo a família sobre bases de poder e força. Com o cristianismo ocorre uma mudança conceitual quando os filhos são concebidos como enviados de Deus, invertendo os princípios morais da família, e a parentalidade passa a conceder mais deveres do que direitos, até Santo Agostinho, com sua imagem distorcida da criança como um ser imperfeito e malévolo, influenciou significativamente a educação do Século XVII, tornando os castigos corporais indispensáveis no tratamento das crianças. Só no século XVIII é que a criança como pessoa foi novamente revalorizada com base na sua importância econômica como força de trabalho na Revolução Industrial, ignorando o aspecto humanitário da questão.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Tratamento; Violência.

ABSTRACT

Infanticide is one of the most violent acts practiced against children and was accepted in ancient times for religious or disciplinary reasons. The Tamala tribes of Madagascar sacrificed a child born on a bad day to protect the family; the Egyptians offered a baby girl to the River Nile so that it would better fertilize the annual harvest; in Greece and Rome, sick and malformed children were eliminated; while in China, throwing the fourth child to the beasts was a method of birth control. Associated with these practices, physical punishment was and still is used as an educational and disciplinary method. Roman law gave the pater famili life and death rights over his children, being able to sell them, kill them, punish them or abandon them at will, building the family on a foundation of power and force. With Christianity there was a conceptual change when children were conceived as sent from God, inverting the moral principles of the family, and parenting began to grant more duties than rights, until St. Augustine, with his distorted image of the child as an imperfect and malevolent being, significantly influenced 17th century education, making corporal punishment indispensable in the treatment of children. It wasn't until the 18th century that the child as a person was once again revalued on the basis of their economic importance as a workforce in the Industrial Revolution, ignoring the humanitarian aspect of the issue.

KEYWORDS: Child; Treatment; Violence.

INTRODUÇÃO

A importância desse estudo reside em fomentar a reflexão e contribuir teoricamente para psicólogos, assistentes sociais, antropólogos e sociólogos, que se dedicam a atividades com indivíduos encaminhados pelo juiz para acompanhamento psicossocial.

A análise da agressividade ocorre em várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, antropologia, sociologia, direito e psicologia, e em várias áreas das ciências.

Ao ponderar sobre a agressão, percebe-se que, para compreender seu significado, é necessário considerar os contextos sociais, uma vez que esses significados são construídos pelos diversos grupos sociais de acordo com diferentes momentos históricos, econômicos e culturais. Além do contexto histórico que altera o significado da agressão, também existem várias abordagens de diferentes autores que debatem a violência.

Segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (2002 apud BARBOSA, 2011, p. 02):

As violências são caracterizadas pelo uso intencional da força física ou do poder, real ou ameaça, contra outra pessoa, contra si próprio, ou contra a comunidade que possa resultar em morte, lesão, problemas de desenvolvimento ou privação e dano psicológico.

Considerando que a violência doméstica é um problema social que afeta inúmeras famílias em todo o mundo, torna-se urgente refletir sobre o tema e produzir novos conhecimentos que subsidiem ações mais eficazes no combate à violência doméstica, utilizando as instituições educacionais como

apoio.

É na segunda metade do século XIX que aparecem pela primeira vez publicações relacionadas com este tema. Em 1860, Ambrosio Tardieu, um médico francês, publicou um artigo descrevendo lesões específicas encontradas em crianças, mas só quase um século depois, em 1946, é que o radiologista John Caffey enunciou os primeiros conceitos formais a esse respeito, publicando achados de fraturas. • hematomas múltiplos e subdurais em crianças cujos pais não oferecem uma explicação coerente. Anos depois, em 1966, Kempe e Silverman acrescentaram a esta afirmação a internacionalidade do adulto na lesão.

Atualmente o problema permanece válido, milhões de crianças vivem sujeitas ao trabalho forçado, à prostituição, à fome, ao frio, à mendicância, à falta de educação e de cuidados médicos devido à irresponsabilidade social e familiar, e a situação agrava-se constantemente devido ao agravamento das condições de vida e ao aumento da pobreza. alcoolismo e criminalidade, submetendo-os cada vez mais a formas violentas de castigo físico corporal, ou à mais subtil tortura psicológica, negligência e negação dos seus direitos mais básicos.

A família como eixo central da vida e da sociedade é responsável pelo desenvolvimento das crianças. Contrariando os mitos, a violência familiar existe em todas as classes sociais e provoca graves e profundas deteriorações. É precisamente uma das instituições sociais onde é mais difícil identificar porque é considerado um assunto privado, e isso agrava o sofrimento das vítimas que sofrem em silêncio. É um fenômeno complexo, no qual atuam diversos fatores culturais, políticos, sociais, econômicos, étnicos e religiosos, e que se torna inaceitável quando a vítima é um ser físico e psicologicamente incapaz de se defender: uma criança.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A violência doméstica é um fenômeno multidimensional, suas explicações são variadas e seu ritmo de ocorrência muda de acordo com o estrato social, o nível de escolaridade, a idade ou o sexo dos envolvidos.

O desenvolvimento da violência no ambiente familiar é projetado diretamente nas crianças e adolescentes criados em famílias violentas, por isso reproduzem os padrões de violência em suas ações infantis e juvenis, tendendo, assim, a perpetuar relações conflituosas e um clima familiar inadequado. O desajustamento escolar pode ser o gatilho para uma série de conflitos que impedem o normal desenvolvimento e desenvolvimento do aluno, o que relaciona a violência doméstica a problemas educacionais e sociais.

Em resumo, percebe-se que a violência doméstica é um problema transcendental na sociedade, que atinge diretamente os membros mais jovens, pois acreditam que o referido comportamento é algo natural. A presença da violência em suas casas produz falta de adaptação e o mau desempenho não permitir que o indivíduo interaja da melhor maneira com as pessoas ao seu redor em seu ambiente. A violência afeta cada membro da família no seu desempenho pessoal, profissional e educacional, causando um efeito negativo no papel familiar.

Os fatores e causas que afetam a violência doméstica são variados, mas são de notoriedade de importância: ciúme, álcool, problemas financeiros e infidelidade. As consequências dos maus tratos às mulheres são: condições psicológicas, como depressão. Um grupo de mulheres pensou em sair de casa, como medida extrema para evitar o sofrimento.

Atualmente, a violência surge de fatores como ciúmes, problemas de trabalho, abuso de álcool e drogas, falta de dinheiro e da própria personalidade machista; esses tipos de comportamento levam à violência dentro dos lares. As pessoas mais vulneráveis são as mulheres e os seus filhos. Existe uma elevada percentagem de violência contra as mulheres porque numa sociedade sem cultura elas são consideradas objectos sexuais. Observar que a família se desintegra faz com que os filhos sofram alguns tipos de danos psicológicos ou doenças, afetando assim o seu comportamento habitual na sociedade.

Os efeitos da violência familiar sobre a criança podem ser expressos em diferentes âmbitos, aumento da criminalidade, distúrbios psiquiátricos e outras complicações psicossociais. Dado que a violência parental e o abuso infantil coexistem frequentemente, as consequências são muitas vezes cumulativas para a criança que é simultaneamente observadora e vítima. No nível psicossocial, são descritas cognições sociais alteradas, baixa autoestima, falta de empatia e depressão, entre outros. Também são comuns sintomas de estresse pós-traumático, agressividade, problemas comportamentais, dificuldades de aprendizagem, pesadelos com conteúdo violento e aumento da ansiedade quando a criança se lembra de um episódio abusivo.

Como a violência doméstica pode ser vista como desencadeadora de diversas doenças em crianças e adolescentes, elas são consideradas de curto e longo prazo, portanto quando há violência doméstica pode ser que a criança ou adolescente sofra de algum tipo de transtorno psicológico ou do mesmo transtorno também pode se acumular, levando ao aumento de grupos denominados gangues que se dedicam ao cometimento de crimes. É oportuno mencionar que a violência reprimida por crianças ou adolescentes em determinado momento pode ser o principal gatilho para o cometimento de atos de violência com outras pessoas. criança ou adolescente não é simplesmente um observador da violência doméstica, mas é a pessoa diretamente afetada em sua mente.

Azevedo e Guerra (1989, p. 33), após extensas pesquisas e estudos sobre o assunto, formularam a seguinte definição de violência doméstica contra crianças e adolescentes:

Dessa maneira, torna-se evidente que a agressão não se limita apenas a abusos físicos, mas também abrange abuso sexual, abuso psicológico, exploração do trabalho infantil e negligência física e emocional. Embora os perpetradores possam ser diversos, na maioria dos casos, os maus-tratos contra a criança são cometidos por aqueles que deveriam zelar por sua segurança: os pais.

A agressão é entendida como a falta de consideração pelos direitos humanos atualmente reconhecidos. À criança ao longo da história, diante de sua fragilidade física e emocional perante o indivíduo maduro, principalmente nos primeiros anos de existência, tem sido atribuída a terrível posição de vítima.

Com o passar do tempo, a percepção e a compreensão do significado da infância passam por transformações significativas, refletindo diretamente na relação estabelecida entre a criança e o indivíduo maduro, tanto no contexto familiar quanto no social e legal.

A violência doméstica deixa profundas marcas nas vítimas, no entanto, nem sempre essas marcas são visíveis à primeira vista. Crianças e adolescentes que sofrem violência doméstica manifestam alguns sinais de alerta, tais como:

- Excesso de desconfiança, medo e choro constante;
- Mudanças repentinas e frequentes de humor;
- Comportamento agressivo, destrutivo ou passivo e submisso;
- Problemas de relacionamento com colegas;
- Tentativas de suicídio, depressão, pesadelos e distúrbios do sono;
- Baixo desempenho escolar e dificuldades de aprendizagem não atribuíveis a problemas físicos. (AZEVEDO, GUERRA; 2000, p. 5).

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Conforme mencionado por José e Coelho (2006, p. 11): “o processo de aprendizagem é influenciado por diversos aspectos, como intelectual, psicomotor, físico e social, mas é o fator emocional que desempenha um papel crucial na educação”. Desse modo, uma criança que sofre agressões constantes, humilhação e desprezo acaba internalizando esse tratamento, passando a se enxergar como merecedora dessas ações, o que resulta em baixa autoestima, insegurança e sentimento de incapacidade de aprendizado.

Nessas circunstâncias, o desenvolvimento integral da criança é comprometido, uma vez que a afetividade e o cognitivo estão intrinsecamente ligados (GALVÃO, 1995), o que significa que qualquer problema emocional terá reflexos na aprendizagem. Conforme Weiss (2004, p. 23 apud ROSAS; CIONEK, 2006, p. 11),

Aspectos emocionais estariam ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento é a expressão deste através da produção escolar [...] o não aprender pode, por exemplo, expressar uma dificuldade na relação da criança com sua família; será o sintoma de que algo vai mal nessa dinâmica.

Nessa perspectiva, Piaget (1978 apud VEIGA; SILVA; SILVA, 2009, p.1) argumenta que “a inteligência pode manifestar-se abaixo ou acima de seu potencial, dependendo do conjunto de influências e estímulos do ambiente, que modificam os padrões de comportamento do indivíduo”. Com base nessa colocação, compreende-se que as agressões vivenciadas pela criança e pelo adolescente prejudicam não apenas seu desenvolvimento físico, mas também o motor, social e cognitivo, o que pode resultar em dificuldades de aprendizagem.

Conforme Bee (2003, p. 153),

A criança que sofre abusos físicos pode desenvolver diversos problemas, como depressão, ansiedade ou ainda problemas emocionais mais sérios, além de apresentar “QI mais baixo e pior desempenho escolar”. É importante salientar, porém, que “a criança é um todo e, quando apresenta dificuldades de aprendizagem, precisa ser avaliada em seus vários aspectos. (JOSÉ; COELHO, 2006, p. 24).

A infância e a adolescência são períodos de crescimento em que é essencial que o contexto familiar ofereça um ambiente propício para um desenvolvimento equilibrado. Isso envolve a presença de estímulos positivos, um ambiente familiar estável, relacionamentos saudáveis, vínculos afetivos, comunicação aberta, entre outros aspectos.

Partindo desse princípio, pode-se afirmar que um ambiente familiar hostil e desequilibrado pode ter um impacto significativo não apenas na aprendizagem, mas também no desenvolvimento físico, mental e emocional dos membros familiares. Isso ocorre porque os aspectos cognitivos e afetivos estão interligados, de modo que problemas emocionais resultantes de uma dinâmica familiar disfuncional afetam diretamente a capacidade de aprendizado.

O aluno que sofre violência apresenta na escola indícios de que algo em sua vida não está ocorrendo de maneira normal. Geralmente, demonstra comportamentos atípicos, baixo desempenho acadêmico e ausências frequentes. Ele é afetado por um distúrbio emocional. Conforme a psiquiatria, esse estado interfere significativamente na vida cotidiana e prejudica os benefícios que a educação pode proporcionar a uma criança. Esse estado pode perdurar por meses ou anos e envolve a predominância de algum tipo de humor. No caso das crianças, esses distúrbios são classificados em distúrbios de exteriorização, caracterizados por agressividade e raiva, e distúrbios de interiorização, caracterizados por retraimento e baseados em ansiedade, tristeza ou ambos (Olson e Torrance, 2000). Alunos vítimas de violência podem apresentar problemas físicos (agressão ou negligência), psicológicos/emocionais, sociais e educacionais.

Os profissionais que trabalham com crianças e adolescentes, especialmente em ambientes escolares, precisam estar atentos aos sinais, pois as vítimas pedem ajuda não apenas por meio de palavras, mas também por meio da linguagem corporal, ações e comportamentos que indicam que algo está errado e que a criança precisa de auxílio.

Nesse sentido, é fundamental ter uma observação atenta e comprometida com a questão da infância e adolescência, a fim de que nossos jovens recebam assistência e sejam encaminhados a profissionais éticos e capazes de realizar um diagnóstico mais acurado. Mesmo com uma definição mais precisa dessas questões, ainda persistem algumas dúvidas, como aquelas relacionadas aos limites entre o que constitui violência e o que não constitui, os quais estão ligados aos valores culturais da educação familiar, nos quais as crianças são vistas como seres em formação e propriedade de seus pais, e nas quais se acredita que a punição é necessária para corrigi-las quando cometem erros ou se mostram insubordinadas. No entanto, as definições propostas pelo Ministério da Saúde (Brasil, 1993) são as mais utilizadas na maioria dos estudos, embora algumas vezes com modificações, como pode ser observado no trabalho de Marques et al. (1994), no qual foi incluída a categoria de abandono, caracterizado como ausência do responsável pela criança/adolescente e dividido em parcial e total. O abandono parcial é considerado quando há privação de afeto e atendimento parcial às necessidades das crianças. O abandono total ocorre quando há afastamento do grupo familiar, deixando as crianças sem moradia, desamparadas e sujeitas a perigos. Embora os autores tenham considerado necessário incluir o abandono como uma forma adicional de violência, podemos afirmar que a categoria de negligência é suficiente para abranger o abandono. Além disso, é importante ter categorias na literatura que permitam a comparação entre diferentes estudos.

Koller e De Antoni (2004, p. 297) utilizam o termo violência intrafamiliar para abarcar "todas as formas de violência (abuso sexual, físico e emocional, abandono e negligência) e todas as possíveis configurações familiares (entre pais e filhos, casal, irmãos e filhos em relação aos pais)".

Conforme afirmam Emery e Laumann-Billings (1998), a questão subjacente ao problema da definição é que a conceituação de violência é intrinsecamente influenciada por julgamentos sociais, e não por padrões sociais imutáveis ou evidências científicas, o que torna difícil obter um consenso. Além disso, as definições têm implicações importantes e variadas de acordo com diferentes propósitos. Por exemplo, os pesquisadores que investigam a extensão e a natureza da violência doméstica têm objetivos diferentes dos profissionais de proteção à criança, que precisam decidir como e de que maneira intervir em famílias onde a violência está presente. Segundo os autores, fica evidente a necessidade de definições precisas em contextos específicos, mas isso não elimina a necessidade de definições consensuais, tanto para apoiar as intervenções quanto para traçar o panorama epidemiológico da violência.

Por outro lado, de acordo com Debarbieux,

Há um erro fundamental, idealista e ahistórico em acreditar que definir a violência, ou qualquer outro vocábulo, consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma "idéia" da violência que, de fato, tornaria adequados a palavra e a coisa (DEBARBIEUX, 2001, p. 164).

Nesse sentido, Debarbieux (2001) argumenta que definir violência é, acima de tudo, revelar sua construção social, o que está relacionado a um conjunto de normas sociais e sistemas de pensamento. É mostrar como seu significado se expande ao ponto de se tornar uma representação social central.

De acordo com Debarbieux (2001), a violência é, inicialmente, aquilo que é considerado como tal. Ele argumenta que isso não se trata de uma visão subjetiva e solipsista, mas sim de uma tentativa de agrupar, de acordo com categorias sociais e estruturas institucionais, os eventos que são percebidos e qualificados como violência pelos próprios atores sociais que a experimentam, a praticam ou são testemunhas dela.

É essencial que a escola adote uma abordagem investigativa ao olhar para seus alunos. Rotular um aluno indisciplinado ou com baixo desempenho como "aluno-problema" é muito simplista. Infelizmente, com o aumento da violência, muitos de nossos alunos são vítimas de várias formas de violência, e grande parte sofre maus-tratos dentro de casa, um lugar que deveria ser o último a prejudicar uma criança. Os valores familiares já não são os mesmos, o alto custo de vida, o desemprego e a falta de condições básicas para o exercício da cidadania contribuem para um abalo severo na estrutura emocional familiar. Como resultado, as crianças e adolescentes ficam à mercê dos desequilíbrios de seus pais e responsáveis, sendo obrigados a enfrentar sofrimentos terríveis e amadurecer precocemente.

As dificuldades comportamentais e de aprendizagem são formas pelas quais essas vítimas expressam seus problemas pessoais, como um pedido de ajuda e socorro. Se a escola for receptiva, compreensiva, acolhedora, agradável e flexível, poderá contribuir significativamente para os alunos-vítimas, tornando o processo de superação dos traumas menos doloroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais formas de violência, naturalizada no próprio domicílio, é a física; perpetrado por membros do próprio grupo familiar. 6 em cada 10 crianças e adolescentes entre 1 e 14 anos sofreram algum tipo de disciplina infantil violenta. O castigo físico severo é menos comum, sendo vivenciado por 1 em cada 15 crianças.

Os ataques psicológicos também devem ser considerados uma forma significativa de violência. Outro fenômeno com forte impacto nas crianças é a violência sexual, realidade intimamente ligada à cultura do machismo, que se caracteriza por uma identidade masculina sobrevalorizada que carrega a ideia de dominação masculina sobre as mulheres e do seu “direito” de exercer controle sobre sua sexualidade.

Os efeitos da cultura sexista e da violência masculina contra raparigas e mulheres jovens incluem gravidez e casamento infantil, tráfico de seres humanos e prostituição forçada, entre outros.

A gravidez infantil é a manifestação mais óbvia da violência sexual contra as meninas. Portanto, percebe-se que a violência exercida por qualquer padrão afeta a alfabetização. Dessa forma, o professor deve sempre estar atento aos sinais que seus alunos apresentam com as dificuldades em alfabetização, que podem estar atreladas à algum tipo de violência.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira. **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 1989.

_____. **Violência psicológica doméstica: vozes da juventude**. São Paulo: Laboratório de Estudos da Criança (Lacri)/ PSA/IPUSP, 2001.

_____. **Os novos pequenos mártires: infância e violência doméstica**. São Paulo: laboratório de estudos da criança/USP, 2000. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacre/ViJornal.pdf>. Acesso em 10 fev.2024.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 12.ed. São Paulo: Ática, 2006.

NEPOMUCENO, Valéria. **O mau-trato infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente: os caminhos da prevenção, da proteção e da responsabilização.** In: SILVA, Lygia Maria Pereira. **Violência doméstica contra criança e adolescentes.** Recife: EDUPE, 2002. p 139 – 180.

O PERIGO mora em casa. Revista Psique Ciência & Vida. São Paulo, v. 3, p. 52-61, 2008.

ROSAS, Fabiane Klazura; CIONEK, Maria Inês. **O impacto da violência doméstica contra crianças e adolescentes na vida e na aprendizagem.** Conhecimento Interativo, São José dos Pinhais, PR, v. 2, n. 1, p. 10-15, jan./jun. 2006.

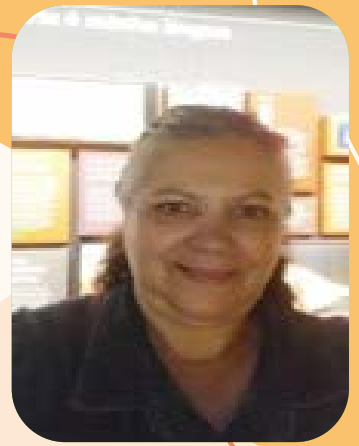
VEIGA, Daphne Lúcia da; SILVA, Márcia Aparecida da; SILVA, Priscila Andrezza da. **A influência da violência doméstica no processo de aprendizagem do aluno: estudo de caso – Projeto Aquarela.** In: Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica (INIC), 13. 2009, São José dos Campos, SP, Anais eletrônicos. São José dos Campos, SP: UNIVAP, 2009. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/trabalhos_humanas.html. Acesso 10 fev.2024.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem.** 10ª edição. Rio de Janeiro: editora DP&A, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento.** In **A formação Social da mente.** (1ª. ed., J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afiche, Trad.). (pp.105-118). São Paulo: Martins Fontes. 1984.

O ENSINO APRENDIZAGEM COM JOGOS ONLINE

TEACHING AND LEARNING WITH ONLINE GAMES



MARIA CRISTINA NUNES DE ARAÚJO OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia ano de 1991, na UMC Universidade de Mogi das Cruzes; Pós em Psicopedagogia em 1995 pela UBC Universidade Brás Cubas; Professora de Educação Infantil na Emei Professora Lucília de Andrade Ferreira.

RESUMO

Aprender é fundamental para toda criança, principalmente quando se fala do aprender, através da ludicidade. Uma ferramenta importantíssima para isso, é a utilização de jogos online para o processo de ensino aprendizagem como maior totalidade em todos os seus aspectos. Essa ferramenta pode contribuir para ambiente escolar, pois acaba dando uma maior eficácia, através dos estímulos da curiosidade e criatividade das crianças. Sendo bem direcionada, a criança acaba absorvendo com mais facilidade todas as temáticas propostas em sala de aula, com isso, acaba também desenvolvendo as suas habilidades básicas. O professor, com a utilização desta ferramenta, tem a facilidade de observar os alunos em seu desenvolvimento acadêmico de maneira simplificada, pois acaba tendo, um grande aliado nesse processo, pois as crianças já têm em seu dia a dia a vivência com essas tecnologias, onde atualmente as crianças já são nativos digitais. Com isso ela tem a oportunidade de aprender de maneira divertida, tudo o que lhes é apresentado, chama atenção. Dessa forma a formação de maneira integral da criança, acaba sendo eficaz, pois ela se envolve no processo, sem contar que os jogos online do cotidiano chamam a atenção, mesmo se o fim para a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos online; Gamificação; Ensino-aprendizagem; Ferramenta.

ABSTRACT

Learning is fundamental for every child, especially when it comes to learning through playfulness. A very important tool for this is the use of online games for the teaching-learning process as a whole in all its aspects. This tool can contribute to the school environment, as it ends up being more effective by stimulating children's curiosity and creativity. If it is well directed, the child ends up absorbing all the themes proposed in the classroom more easily, and thus ends up developing their basic skills. By using this tool, the teacher can easily observe the students in their academic development in a simplified way, as they end up having a great ally in this process, since the children already have experience with these technologies in their daily lives, where children are now digital natives. This gives them the opportunity to learn in a fun way, and everything that is presented to them attracts their attention. In this way, children's integral education is effective, as they get involved in the process, not to mention the fact that everyday online games attract attention, even if the goal is to learn.

KEYWORDS: Online games; Gamification; Teaching and learning; Tool.

INTRODUÇÃO

Jogos digitais conhecidos também como games por seus simpatizantes, são programas utilizados via computador ou até mesmo por aplicativos eletrônicos que dão a capacidade ao usuário fazer várias coisas. Podem ser jogados tanto pelo celular, consoles, computadores ou tablet. Tem uma gama gigantesca de gêneros e gostos e a experiência para o jogador é magnífica dependendo de suas características. Podem ser jogados de maneira offline o online, single player (um jogador) ou multiplayer (multijogadores), onde no multiplayer várias pessoas podem manter interação de maneira virtual em qualquer parte do mundo de maneira simultânea, podendo competir um com os outros ou simplesmente cooperar com os demais jogadores. Atualmente, os jogos são conhecidos como uma forma de entretenimento entre os adolescentes e uma pequena gama de adultos, mas em contrapartida pode ser também utilizado como uma ferramenta terapêutica ou também educacional onde muitos destes jogos são preparados com intuito de favorecer e ensinar habilidades específicas a seus usuários, como a lógica, resolução de problemas e estratégia.

Essa é uma das áreas de trabalho que mais cresce no mundo, podendo abranger influenciar a vida dos adolescentes de maneira significativa oferecendo oportunidades na área de trabalho como design de jogos, programação e narrativas interativas. De maneira imersiva os games podem através do avanço da tecnologia, trazer experiências digitais incríveis através da realidade virtual, realidade aumentada e várias outras inovações tecnológicas. Tudo isso simplesmente para o entretenimento e a experiência única para cada jogador.

Apesar de ser um jogo virtual, e o usuário achar que pode fazer aquilo que bem entende. Todos os jogos têm suas regras específicas, para que os usuários usufruam de maneira justa e sadia.

Ao participar de jogos online, é importante seguir algumas regras de conduta para garantir uma experiência positiva para todos os jogadores envolvidos. Em primeiro lugar, é essencial respeitar os outros jogadores, evitando comportamentos ofensivos, agressivos ou discriminatórios. Isso inclui evitar linguagem inadequada, bullying e qualquer forma de assédio (PERES, 2017, p.25).

É de suma importância o respeito a todas as regras estabelecidas pelos criadores do jogo, de todos os participantes, tornando-se proibido a utilização de qualquer tipo de programa que burle a jogabilidade, utilização de hackers ou trapaças que possam prejudicar ou interferir na forma de jogar dos outros usuários. Vale também ressaltar que muitos jogos têm faixa etária específica para cada público. É muito importante que essas faixas etárias sejam respeitadas para que o usuário não acabe entrando em um ambiente não permitido por sua idade e desenvolvimento. Com essas regras, fica mais fácil a diversão e o aprendizado para todos os participantes.

O LÚDICO

Brincar não está somente relacionada à criança, mas é nessa faixa etária que através da brincadeira que a criança aprende. É através da ludicidade que o ambiente fica mais prazeroso e aprendizagem torna-se dinâmica, e com isso estimulando jovens e adultos no processo educacional e de desenvolvimento pessoal.

É através de jogos, simulações e outras atividades lúdicas que é possível promover e desenvolver a criatividade, a solução de problemas, a colaboração e a reflexão crítica em qualquer faixa etária. Sem falar que a utilização do lúdico no contexto educacional dos adultos pode ajudar na redução do estresse, no fortalecimento das relações entre os demais indivíduos e na motivação. Ao dar a possibilidade de um ambiente descontraído, mas desafiador, as atividades que se utilizam da ludicidade acabam favorecendo e facilitando o aprendizado de novos conhecimentos, trazendo aprimoramento das habilidades já conhecidas e facilitando no aprendizado de novas, fazendo com que o interesse de aprender nunca se esvaia. Dessa forma, a utilização da ludicidade em qualquer faixa etária, é uma ferramenta valorosa que transpõem qualquer idade e acaba enriquecendo de maneira significativa cada experiência educacional em todas as fases da vida.

Onde o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente. Função educativa: o jogo ensina qualquer coisa e completa o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (SOARES, 2016, p.41).

É devido a ludicidade que a educação habilita os jogos digitais a serem utilizados como uma ferramenta no ensino da alfabetização, onde acaba facilitando o aprendizado nas fases iniciais de ensino. A criança acaba não ficando presa a antiga maneira de ensinar tradicional, e acaba quebrando a ideia de atividades repetidas onde tem como fim principal a reprodução do conhecimento. É brincando que a criança revive a realidade, acaba construindo seus significados e aprende a criar, desenvolvendo-se em todos os aspectos.

Atualmente todas as brincadeiras acabam afunilando para o mundo tecnológico, onde a realidade e os jogos digitais acabam assumindo um papel de ponte entre a brincadeira e o aprender.

Jogos podem despertar nas crianças a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico, e podem englobar diferentes áreas do conhecimento, por isso constitui-se em um recurso de ponta no processo de alfabetização/letramento (DOS SANTOS, 2022, p.11).

Costuma-se dizer que atualmente toda criança já nasce com smartphone na mão, e elas gostam de estar conectadas, pois, isso acabou se tornando a nova inclusão social. É através de jogos digitais educacionais, ambiente virtual, que as crianças vão desenvolver e experimentar situações, e terão que desenvolver estratégias para alcançar o êxito necessário em jogo.

De maneira inconsciente acaba desenvolvendo a leitura e a escrita, por estarem fazendo uso constante dos jogos que oferecem chats (comunicação escrita). Trabalhar com jogos de maneira didática e pedagógica, além de trazer várias opções onde todas são feitas de maneira lúdica e intuitiva, acaba facilitando para o educador, onde para trabalhar de maneira diversificada e terá um leque maior para atingir seus objetivos de forma fácil com todos os alunos.

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS EM SALA DE AULA

Todo professor deseja que sua aula seja incrível e que a maioria ou se não, todos os alunos prestem atenção, socializem e aprendam a temática e a matéria. E os jogos parecem ser uma excelente ferramenta pedagógica para que isso venha acontecer. Com ele os alunos provavelmente irão prestar mais atenção, pois com a utilização de uma ferramenta lúdica e conhecida pelos alunos e usada em cotidiano, fará que essa estratégia proporcione uma prática com a melhor abordagem estimulando o ensino.

A utilização dos jogos educacionais como ferramenta em sala de aula pelos professores para criar uma excelente experiência de aprendizagem, assim como os jogos são usados por eles em seu dia a dia, aula se tornará bem mais imersiva e desafiadora, pois os alunos terão que resolver problemas, tomar decisões de maneira estratégica e aplicar alguns conceitos teóricos de maneira prática. Contribuindo para que o venha ocorrer o desenvolvimento de algumas habilidades cognitivas, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a tomada de decisões, com situações bem mais dinâmicas e envolventes.

Os jogos digitais são ferramentas que o professor utiliza como complementação do conteúdo desenvolvido em sala de aula, é usado também como forma de variar as atividades e desenvolverem outras habilidades, têm como finalidade desenvolver percepção visual, tátil, auditiva, capacidade de concentração, rapidez do raciocínio, desperta a atenção, expressa emoções, desejos, trabalha a memória, a coordenação motora fina, realiza tarefas com a humildade em ajudar e ser ajudado aprende-se o valor da competitividade e ensina-se a obedecer às normas e regras (GUIMARÃES, 2022, p.15).

Na sala de aula os estudantes têm a capacidade de diferenciar e entender os estilos de aprendizado, eles participarão de maneira ativa no processo educacional, pois assim colaborarão com seus colegas, irão competir de maneira saudável e vão acabar explorando os conteúdos em que eles mesmos nos venham ser os protagonistas. Trazendo um ambiente da sala de aula algo positivo e motivador para eles, para os colegas e para o ambiente escolar. Esses jogos podem sim trazer a inclusão e a diversidade para o ambiente da sala, para o ambiente escolar e por consequência para o meio onde vivem, pois acaba proporcionando muitas oportunidades onde todos os alunos

acabam participando e sim tingindo se valorizados não importando o seu estilo, capacidade física, habilidades ou nível de aprendizagem.

Se a orientação for de maneira adequada, tudo isso pode enriquecer de maneira muito significativa o processo educacional, fazendo com que a dinâmica da aprendizagem seja mais significativa e divertida para todos os participantes, inclusive os alunos.

Desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ele brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais (FERREIRA, 2019, p. 47).

A grande maioria das pessoas já se divertiram no ambiente do seu bairro, não importando se era numa Quadra ou simplesmente na rua. O legal é que a pessoa que se encontrava com os amigos iriam brincar utilizando a imaginação. As grandes mudanças na forma de brincar devido, querendo ou não, a falta de tempo dos pais e a violência nas grandes cidades, acabou com que algumas ou quase todas as formas de brincar fossem transferidas para o ambiente virtual, e o lazer que antes utilizava-se muito da parte física acabou sendo transferido para o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças. Tudo isso deu-se devido ao avanço grandioso da tecnologia do mundo atual.

Outro grande exemplo de mudança da forma de brincar foi realmente devido ao crescimento da tecnologia no mundo do entretenimento dos jogos, com vasto mundo diversificado de experiências vivenciadas no mundo virtual, onde as pessoas podem jogar tanto sozinhos quanto em grupo, de maneira cooperativa ou não e causando uma interação social no mundo virtual. Embora as brincadeiras anteriormente praticadas pelas crianças tenham exercido um grande papel para desenvolvimento físico e social de cada um, as oportunidades e o aprimoramento das habilidades cognitivas, oferecidas pelos jogos digitais e as estratégias de colaboração, e um ambiente que não é o da realidade, trazendo adaptações, são coisas que chamam a atenção das crianças e adultos na era atual

Os jogos digitais, ao permitirem a simulação em ambientes virtuais, proporcionam momentos ricos de exploração e controle dos elementos. Neles, os jogadores – crianças, jovens ou adultos – podem explorar e encontrar, através de sua ação, o significado dos elementos conceituais, a visualização de situações reais e os resultados possíveis do acionamento de fenômenos da realidade (SERAFIM, 2023, p. 107).

Se o jogo digital for utilizado em uma aula, ele pode proporcionar algumas situações de maneira prática que são usuais no dia a dia da criança. Muitos jogos são utilizados e projetados atualmente para que venham ser semelhantes à vida real, fazendo com que o jogador seja desafiado para fazer uso dos conceitos e habilidades que ele conhece e aprendeu em momentos da vida ou em disciplinas usadas em sala de aula. Um bom exemplo disso são os jogos de estratégia que no caso podem fazer com que o estudante tome decisões complicadas e difíceis, muito parecida com as que ele venha a tomar nas aulas de ciência, matemática ou física. Jogos de guerra histórica são contadas de uma maneira imersiva onde o usuário conhece e aprende jogando com um contexto histórico. Com isso o jogador acaba experimentando de maneira prática o que foi ensinado na teoria.

Os jogos digitais, quando utilizados na escola, servem como estímulo, favorecendo a motivação para a aprendizagem dos conteúdos escolares. A interação com os jogos computadorizados mobiliza o interesse dos alunos, promove o desenvolvimento do raciocínio lógico e a construção do conhecimento de forma prazerosa, a partir de um espaço de interação diferenciado para a atividade dos estudantes (GHISLENI, 2019, p. 6).

Sendo assim, pode-se afirmar que os jogos digitais são uma extensão do ambiente de ensino aprendizagem, onde a sua origem é a sala de aula, que acaba oportunizando através do oferecimento

dos jogos digitais para cada estudante, a ampliação de seus conhecimentos e suas habilidades em um contexto que tenha um significado para ele. Com o oferecimento do mundo virtual para o aprendizado, contextualizada com a temática da aula para o mundo real, os jogadores/alunos, tem a grande chance de deixar consolidado cada conceito aprendido de maneira prática através da vivência, pois o que eles aprenderam de maneira teórica em sala de aula, acabam pondo em prática com muitas aplicações do dia a dia, e assim, fixando o aprendizado.

Desde muito jovens cada indivíduo aprende através da brincadeira, e jogando que acaba demonstrando a importância em querer aprender. É neste momento que o professor entra em cena, pois sabendo disso, trazendo essa dinâmica lúdica para o ambiente da sala de aula, ele percebe que pode aproveitar o interesse de cada criança nos jogos online, para o um processo de ensino aprendizado bem mais eficaz.

Trazendo este ambiente bem interativo onde cada criança pode simplesmente fazer uso de suas capacidades sem medo de errar pois pode reiniciar a cada erro. Desta maneira tudo acaba mais descontraído, pois com a integração dos jogos educacionais ao currículo escolar os alunos acabam se engajando de maneira mais ativa no processo de aprendizagem, e ficam mais motivados para aprender e participar.

Em conjunto a todo esse contexto fica bem mais fácil a colaboração entre aluno professor, professor aluno e aluno com outros alunos, pois é comunicação entre eles ao contrário do que se imagina torna-se bem maior e precisa. Toda essa interação social entre os alunos acaba contribuindo para que o ambiente da escola se torne muito mais inclusivo e estimulante para os alunos que têm dificuldades no ensino aprendizagem.

Segundo Masini (2023) “a utilização destes jogos é extremamente relevante, pois, os alunos se identificam e se envolvem emocionalmente, propiciando uma aprendizagem significativa”.

A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR NA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Para que todo esse desenvolvimento dos alunos venha a ocorrer de maneira adequada, é necessário que cada professor desenvolva de maneira eficiente, a separação de cada conteúdo relacionado com cada jogo. Como nos jogos digitais as habilidades a serem desenvolvidas, os conteúdos a serem abordados e a faixa etária de cada aluno precisa ser adequada para cada um.

É muito importante que o professor conceda alise, parecendo muitas orientações claras e precisas sobre cada jogo a ser utilizado no ambiente da sala de aula, deve ser bem conceito alisado, para que venha promover uma excelente conexão entre a experiência lúdica e o conteúdo acadêmico.

É essencial para garantir que os alunos compreendam as lições e reflexões que podem ser extraídas das experiências de jogo. O professor pode estimular discussões sobre as estratégias adotadas, os desafios enfrentados e as soluções encontradas pelos alunos, promovendo a reflexão crítica e a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Além disso, o professor pode oferecer suporte individualizado ou em grupo, conforme necessário, para garantir que todos os alunos estejam envolvidos e compreendam as conexões entre o jogo e o aprendizado acadêmico (SOUSA, 2023, p.18).

Com essas diretrizes, fica bem simples para o professor possa avaliar os alunos, pois teve o tempo necessário de observação. É crucial que a verificação que os jogos trazem, tenham como base o processo de ensino aprendizagem. Para Brackmann (2017), “o professor pode observar o desempenho dos alunos durante as atividades de jogo, analisar as soluções encontradas, identificar pontos fortes e áreas de melhoria, e fornecer feedback construtivo”. Sendo assim, não é simplesmente colocar as crianças para jogarem, o professor precisa orientar os alunos em cada processo. Não é simplesmente a utilização das ferramentas, tudo envolve um planejamento cuidadoso, mediar e avaliar com cuidado para que possa garantir de maneira efetiva a sua contribuição no desenvolvimento acadêmico e pessoal de cada indivíduo.

PERIGOS DO USO INADEQUADO DOS JOGOS EM SALA DE AULA

É muito importante ressaltar que nem todos os jogos produzidos pelas empresas dos games devem ser utilizados no ambiente da sala de aula, muitos deles são inapropriados para este espaço, pois podem trazer distrações entre os pares, a falta de conexão com a temática da aula e seus objetivos de aprendizagem e até mesmo, acabar promovendo conteúdos inadequados e inapropriados para a idade de cada aluno. Sendo assim, é muito importante que o professor antes de levar esse material para a sala de aula, avalie de maneira cuidadosa os jogos a serem utilizados, garantindo assim, o alinhamento com os padrões éticos e pedagógicos do ambiente escolar. Utilizar de maneira exacerbada os jogos em sala de aula, sem propósito claro, acabará levando a perda do foco e da disciplina, que no caso, já não é tão fácil, e com isso acaba prejudicando o ambiente escolar. Para Del Prette (2017), “os alunos podem se tornar dependentes da gratificação imediata oferecida pelos jogos, comprometendo sua capacidade de concentração em atividades mais desafiadoras e complexas”.

Dessa forma, torna-se imprescindível estabelecer um equilíbrio entre a metodologia de ensino e a utilização dos jogos digitais, ou qualquer outra coisa que venha a ser relacionada ao ambiente escolar, promovendo através da diversidade pedagógica o equilíbrio com as abordagens a serem oferecidas.

Sem a orientação adequada, os alunos podem não compreender plenamente as lições que os jogos pretendem transmitir, correndo o risco de internalizar conceitos equivocados ou aplicar estratégias inadequadas. Portanto, é essencial que os professores estejam ativamente envolvidos no processo, oferecendo suporte, estimulando a reflexão crítica e garantindo que os jogos contribuam efetivamente para o desenvolvimento acadêmico dos alunos (DE MACEDO 2009, p.25).

Se os jogos forem utilizados de maneira inadequada em sala de aula, poderemos reforçar algumas características ruins de cada indivíduo e promover comportamentos negativos, se não houver com antecedência a seleção criteriosa dos conteúdos e a mecânica presente em cada jogo. Como afirma Almeida (2021), “os educadores devem estar atentos para evitar a exposição dos alunos a representações inadequadas ou preconceituosas, garantindo que os jogos utilizados promovam valores positivos e inclusivos”,

É de suma importância que cada educador esteja ciente dos perigos potenciais na utilização de jogos digitais de maneira inadequada do ambiente da sala de aula, devendo adotar medidas para selecionar e afastar esse risco, fazendo com que seus alunos estejam seguros, e que essas ferramentas sejam para auxílio benéfico e não maléfico. Usada de maneira

responsável no processo educacional de ensino (ALVES, 2023, p 28).

Para Marengo (2019) “os jogos educacionais digitais aumentam a possibilidade de aprendizagem, além de auxiliar na construção da autoconfiança e incrementar a motivação no contexto da aprendizagem”. Essa característica de fazer com que os alunos se entusiasmem de maneira intensa e competitiva, é muito boa pois os alunos interagem e ficam engajados nas atividades propostas. Segundo Burke (2015), “ao se depararem com objetivos claros e recompensas tangíveis, os alunos são estimulados a superar desafios, desenvolver habilidades e alcançar metas, promovendo um senso de realização pessoal”. Dar aos estudantes a oportunidade de testar os seus conhecimentos e as suas habilidades em um ambiente seguro, de acordo com Fava (2018), “essa liberdade para aprender por meio da tentativa e erro promove a autonomia dos alunos, incentivando-os a assumir riscos calculados e a desenvolver habilidades de resolução de problemas”. Assim, jogos proporcionam um espaço de aprendizado ativo e prático, contribuindo para todas as habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo digital chegou na mão de toda e qualquer pessoa, não importando sua idade, raça ou cor, e com o passar dos anos, com o desenvolvimento da ciência, acaba trazendo novas tecnologias que tomam nossa atenção. Jogos digitais são um bom exemplo para essa situação, e as crianças são as primeiras a fazerem uso destas ferramentas no seu dia a dia, por motivos variados. Na alfabetização, esta ferramenta deve ser utilizada, pois é através dela, que a criança acabará aprendendo de maneira lúdica, onde é com um aparelho tecnológico em mãos, a atenção é voltada para as cores e os movimentos da tela, pois passa a maior parte do tempo fazer uso dos jogos digitais.

No contexto da sala de aula, essa ferramenta deve ser utilizada de maneira cuidadosa para que não venha a ser simplesmente usado e o contexto educacional seja deixado de lado, pois se não for feito um estudo prévio do jogo utilizado pelo professor, acabará atendo um resultado contrário ao que se espera. Então, é necessário que o professor conheça as ferramentas que está usando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wallace de Souza et al. **Práticas de educação inclusiva no ensino da língua portuguesa com alunos surdos no município de Tomé-Açu.** 2021.

ALVES, Maria de Fátima Soares; DE OLIVEIRA, Laura; **Do nascimento siqueira, cristiano. por que brincar na educação infantil? Uma questão a ser refletida pelos docentes da infância.** Revista Científica Educação, v. 8, n. 13, 2023.

BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. DVS editora, 2015.

DE MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Artmed Editora, 2009.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda AP. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Editora Vozes Limitada, 2017.

DOS SANTOS, Marcos Vinicius Cavalcante; TELES, Edilane Carvalho. **Arte, dinâmicas e jogos como meio de potencializar o interesse na leitura e escrita**. Encontro de Discentes Pesquisadores e Extensionistas, v. 1, n. 01, p. e202218-e202218, 2022.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil**. Penso Editora, 2018.

FERREIRA, Aldair Pontes et al. **O Brincar Na Educação Infantil Na Perspectiva Do Desenvolvimento Cognitivo**. Revista De Práticas Pedagógicas, v. 3, n. 2, p. 47, 2019.

GHISLENI, Taís Steffenello; DA CONCEIÇÃO, Elizete de Fatima Veiga; ALVES, Marcos Alexandre. **Os Jogos Digitais como Ferramentas de Ensino e Inclusão Tecnológica**. Nuances: estudos sobre Educação, v. 30, n. 1, 2019.

GUIMARÃES, Érica Olímpia Martins. **Jogos Digitais No Processo De Ensino E Aprendizado Do Aluno Na Alfabetização**. 2022.

MARENGO, Isabel Cristina Bartulihe. **Uso das tics na educação infantil**. Revista SL Educacional, v. 10, n. 10, p. 276, 2019.

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marcos Antonio. **Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. Vetor Editora, 2023.

PERES, Vinícius de Almeida et al. **A educação e as questões étnico-raciais: o RPG como ferramenta para reflexão**. 2017.

SERAFIM, Rita de Cássia Martins. **Tecnologias para a aprendizagem**. Revista Primeira Evolução, v. 1, n. 38, p. 107-114, 2023.

SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. **Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química: uma discussão teórica necessária para novos avanços**. Revista debates em Ensino de Química, v. 2, n. 2, p. 5-13, 2016.

SOUSA, Fabio Wanderley Janhan et al. **A utilização de softwares de treinamento auditivo na educação musical: um relato de experiência**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

THE ART OF STORYTELLING



MARIA VANETE C. DO AMARAL AZEVEDO

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

Na Educação infantil temos diversas formas de ensinar com práticas pedagógicas diversas, uma delas é na contação de histórias. Por meio da arte, as crianças entram num universo lúdico no qual elas encontram o faz de conta, e ali conseguem aprender de maneira mais eficaz. A arte permite que as crianças aprendam com as experiências e socializem com seus pares no cotidiano escolar. Elas ampliam seus conhecimentos por meio da arte e da narração de histórias, sendo capazes de expressar o que aprendem. Com a ludicidade, pode-se notar um grande avanço na educação, pois crianças aprendem sem forçar, cada uma no seu tempo, e no seu espaço, com sua bagagem, respeitando seu território.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias; Narrador; Imaginação; Fantasia.

ABSTRACT

In early childhood education we have various ways of teaching with different pedagogical practices, one of which is storytelling. Through art, children enter a playful universe in which they find make-believe, and there they can learn more effectively. Art allows children to learn from experiences

and socialize with their peers in everyday school life. They expand their knowledge through art and storytelling, and are able to express what they learn. With playfulness, we can see great progress in education, as children learn without being forced, each in their own time and space, with their own background, respecting their territory.

KEYWORDS: Storytelling; Narrator; Imagination; Fantasy.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é conscientizar os leitores da primeira infância sobre a importância de ouvir e contar histórias para o desenvolvimento e socialização da linguagem, além de adquirirem o interesse pelos livros e o hábito da leitura. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e a experiência em sala de aula.

Há quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no útero, ao som da melodia da voz da mãe, contando histórias, para que a partir desse momento a criança se familiarize com os mecanismos da narrativa e com a proximidade e o carinho que a contação de histórias envolve. De certa forma, essas ações já fazem parte de estratégias de formação de leitores. Mas, além disso, sabemos que uma história contada, escrita ou falada, também nos permite ganhar em diversos níveis. Isto significa: contar histórias permite que as crianças alcancem resultados pelo menos psicológicos, pedagógicos, históricos, sociais, culturais e estéticos.

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam as ações, os problemas e os conflitos dessa história no nível psicológico. Essa experiência, ao emprestar, experimentar os modelos de ação e soluções apresentados na história, amplia sobremaneira o repertório de conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a moldar a sua personalidade! Ao tomar contato com uma obra de arte, neste caso com a literatura, a criança participa de uma ação pedagógica, mesmo que não seja em função de uma narrativa oral ou de um texto literário. Mas esta vasta experiência de “aprendizagem” nem sempre é tão facilmente decodificada como os professores e as escolas muitas vezes desejam que seja.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Devido às constantes mudanças que estão ocorrendo na educação e ao grande interesse que cada vez mais é colocado na formação do aluno de forma plena, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente de seu papel, enquanto o cidadão enfrenta a importância de a leitura nos processos de aprendizagem humana leva em conta o fato de que lendo se aprende a interpretar os diferentes mundos que a literatura infantil apresenta. Sabendo interpretar, o ato de criticar acontece automaticamente.

E é aí que reside a capacidade de formar leitores críticos através do Storytelling, no qual é

inserido o botão mágico para despertar o apetite pela leitura. O contato com os livros deve acontecer desde cedo, não apenas por meio da manipulação, mas também por meio de contações de histórias, músicas, conversas, brincadeiras de ritmo e estímulo ao gosto da criança pela leitura. Desde então, houve interesse em focar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

O primeiro contato com obras literárias não exige o domínio do código escrito, pois a criança pode se impressionar com a história e interpretá-la até mesmo por meio de suas ilustrações. A história em seu mundo imaginário trata de relações e situações reais que a criança não compreende. Nesse contexto, a Narrativa oferece ao leitor, além de um caráter estético, um caráter pedagógico, que lhe permite desenvolver suas capacidades intelectuais sem precisar montar e desmontar palavras e decodificar símbolos.

As palavras às quais o autor se anexou acima enfatizam a importância da literatura infantil na vida das crianças como leitores iniciantes, não apenas na forma escrita – em livros – mas também oralmente – por meio da contação de histórias.

Para que a criança se encontre neste mundo de sonhos e fantasia, cabe ao excelente contador de histórias transmitir-lhe a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que uma boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso ao aprendizado. , inicialmente não formal, mas incentivando o gosto pela leitura e pela contação de histórias, dentro e fora do ambiente escolar.

Contar histórias é mais que isso, transforma em magia o que pode ser monótono na escrita, é saber transportar uma criança para o plano imaginário e trazê-la de volta ao mundo real. Portanto, para criar essa combinação de fatores, o contador deve antes de tudo ser um bom leitor.

Por ser um leitor ávido, ter amplo conhecimento do acervo de Literatura Infantil e poder atestar seu amor pelos livros, o narrador estabelece um vínculo estreito com sua clientela por meio da leitura e busca novas fontes para que o ato de contar e ouvir, sendo um O ouvinte de uma história contada torna-se interessante. Ao receber esses estímulos positivos de leitura desde cedo, as crianças iniciam o desenvolvimento da leitura, que durará a vida toda e as ajudará a compreender melhor o mundo.

Ao mesmo tempo que a criança ouve a história, o seu olhar vagueia pelas ilustrações, que imediatamente lhe conferem um significado diferente para o momento contado, estimulando a criatividade na imaginação e uma melhor compreensão dos acontecimentos. Cada criança criará em si as suas próprias imagens e isso lhe dará a alegria de ouvir a história e terá uma leitura pessoal, uma relação com o seu universo sem regras, em que a imaginação flui naturalmente.

A articulação das palavras, ou seja, a oralidade do professor mediador com texto escrito e ilustrações de cenas, levará à observação das crianças, e o professor poderá reler as figuras, aproveitando a peculiaridade das crianças em cada ilustração resultante dos textos, mantendo um diálogo constante entre o ouvinte e o leitor, o que faz com que a turma relaxe e interaja com a história. Dentro dessa ideia, Faria (2008) destaca uma técnica que os ilustradores utilizam para explorar uma cena ilustrativa, colocando o leitor dentro de uma casa enquanto, do lado de fora, observa os acontecimentos através de uma janela.

A criança desembaraça espontaneamente as ilustrações, conecta-se com a oralidade do

professor, que é o mediador da história e das imagens, constrói uma ponte entre elas. Costa enfatiza a importância do trabalho do professor mediador quando afirma que:

Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor durante seu trabalho em sala de aula e o exemplo que ele dá aos seus alunos lendo e demonstrando sempre intelecto e sensibilidade. (Costa, 2007)

Porém, não é apenas a leitura de uma história que “encaixa” no conteúdo que será estudado em aula. Não é apenas um recurso utilizado para atingir metas estabelecidas. O professor precisa sentir o momento dessa leitura e deixar que ele transmita o prazer de ler uma boa história, pois se o professor mediador não adquiriu o gosto pelas histórias ao longo de sua vida, como conseguirá transmitir os sentimentos aos seus alunos? Encantado pelas palavras e imaginação de cenas com espontaneidade e naturalidade? Um professor que transmite histórias na educação infantil precisa se sentir parte integrante, envolvido na história, para que a leitura chegue ao ouvinte de forma que ele também possa se sentir parte dela e que haja nela uma semente de prazer lendo boa leitura cresce.

Portanto, ao escolher uma história para utilizar em sala de aula, o professor mediador pode utilizá-la não apenas como ferramenta para se familiarizar com o conteúdo, mas também para trazer algo a mais para a leitura e desvendar o máximo possível nas entrelinhas do texto com seus alunos, proporcionando diferentes formas de interpretar e vivenciar os temas discutidos com prazer e significado.

O prazer de sentar-se em círculo e ouvir uma história adorável é conhecido há muito tempo. O sabor vem de um passado remoto e, apesar das inovações tecnológicas, estamos sempre dispostos a ouvir a história com vontade e prazer renovados. Todos nós, adultos e crianças.

Dessa forma, o autor nos leva a acreditar que a arte de contar e ouvir histórias está mais viva do que nunca. Apesar das inovações tecnológicas, o prazer de conectar-se com histórias através da narração oral pessoal nunca serão substituídos.

Assim, a arte de contar histórias no século XXI passa pelo resgate da ludicidade, sem a qual não há espaço para espaços de encantamento e desenvolvimento humano.

A contação de histórias no início do século XXI envolve um encontro entre a narrativa oral tradicional e o suporte digital, pois a tecnologia informática (luz no ecrã do computador) traz a necessidade de utilizar novos suportes para concretizar uma das artes mais antigas: contar histórias. A facilidade com que os jovens manipulam o computador sugere que a linguagem do ambiente digital (como hipertextos, imagens coloridas, músicas, vídeos etc.) é considerada uma ferramenta importante em contexto educacional, especialmente para a formação de críticos de leitura. .

A tradição oral se atualiza através dos corpos e vozes dos novos contadores de histórias. O Centro de Referência em Literatura e Multimídia - Mundo da Leitura - da Universidade de Passo Fundo realiza práticas de leitura voltadas para alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio, utiliza a linguagem oral por meio da narração para promover a leitura em formato multimídia, promove experiências em mundos de encantamento, interações mediadas entre narradores e ouvintes.

Utilizando o corpo, os gestos, a voz e diversos suportes, o contador de histórias aventura-se

num mundo de interação que confere concretude à sua atuação, que surpreende sempre tanto o contador de histórias e o encantador, como o público.

Os narradores contemporâneos partem do paradigma de que, segundo Benjamin (1985), a narrativa pessoal desaparece e que o personagem do narrador “torna-se plenamente tangível” (BENJAMIN, 1985: 198) quando a imagem do camponês está presente. , um marinheiro mercante estabelecido.

A contação oral está ligada ao contexto educacional, mas já ocupa outros espaços que os antigos contadores de histórias talvez nem imaginassem: jantares de aniversário, eventos sofisticados, encontros com amigos formam o cenário do contador oral contemporâneo. Embora a função da narração tenha mudado ao longo dos anos, suas características expressivas permanecem intactas.

As marcas da oralidade respiradas na voz do narrador, sejam elas antigas ou contemporâneas, continuam a hipnotizar o ouvinte através da atuação do narrador. E o caminho que começou e dos passou pela esfera familiar e agora chega ao ciberespaço, que Lévy (2000) definiu como: “o espaço de comunicação aberto pela interligação global de computadores e memórias de computador” (Lévy, 2000: 92), em quais múltiplos significados são construídos.

Passados os momentos históricos em que a oralidade e posteriormente a escrita formaram a base do ensino, instalou-se a comunicação informática (cibercultura), o que gera mudanças nas formas de transmissão e recepção do conhecimento, o que Lévy (2000) chama de terceiro pólo do espírito humano: TI – o pólo da mídia. Crianças, jovens e adultos, ao ouvirem histórias, tendem a vivenciar uma trama, envolvendo os personagens dos personagens. Ao estimular a imaginação, eles interpretam mentalmente o que ouvem e trocam experiências e conhecimentos de forma lúdica.

A arte de contar histórias incentiva os ouvintes a enfrentar seus erros e compreender seus próprios sentimentos. Pensando nisso, é preciso considerar a formação do leitor a partir de sua relação com os aspectos culturais, ou seja, com os valores que lhe servem de referência.

Para tal, “o contador de histórias deve ser um artista da palavra falada para garantir uma comunicação eficaz com a ação artística” (Weschenfelder; Burlamaque, 2009: 135). Percebemos a importância de incluir a arte na Lei de Diretrizes e Fundamentos de 1971. Foi nesse período que a arte foi incluída no currículo escolar sob o nome de Educação Artística, mas foi considerada uma “atividade educativa” e não uma disciplina como a outros.

De certa forma, desde a Lei nº 5.692/71, a prática artística foi incluída compulsoriamente no currículo, o que garantiu hoje o espaço para a área. Contudo, o autor destaca a questão da versatilidade e da ênfase na expressão e comunicação forçadas, deixando de lado as funções primárias da arte, como a humanização por meio de experiências estéticas significativas, mas também a leitura crítica e a realidade criativa, segundo SUBTIL (2012).

Os contadores ritualizaram os costumes e práticas da comunidade, muitos deles com o objetivo de formar a base da “identidade”, ou seja, de criar a subjetividade daquele grupo. Essa prática manteve o equilíbrio do grupo e assim evitou que ele se desintegrasse.

Durante muito tempo, contar histórias foi uma prática doméstica, quase sempre presente no

meio rural, sendo gradativamente abandonada com a urbanização e o advento de novas tecnologias.

Os contadores de histórias, especialmente aqueles que contavam oralmente, caíram no esquecimento, embora muitas histórias que apoiaram sua prática ainda permaneçam em todas as culturas, como a modalidade escrita. Hoje, a literatura infantil continua a ser um meio para atingir um fim, mas os tempos são diferentes. Escrever obras literárias para crianças e jovens tornou-se uma prática interessante à medida que aumentou o investimento da indústria cultural nesta área. Segundo Barretos; Gonçalves; Silva; Morelli (2004, p. 176)'.
'

A arte de contar histórias é hoje reconhecida como uma prática oral do patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer: o projeto Entorna, desenvolvido desde 2006 pela Editora Abril e pela Fundação Victor Civita, é exemplo disso. O projeto, que acontece em escolas estaduais e municipais, é um conjunto de ações de apoio à leitura por prazer, em cooperação com as secretarias municipais e estaduais de educação, apoiando eventos culturais e educativos de apoio à leitura e ampliando o acervo das unidades escolares.

Hoje, os contadores de histórias devem estar preparados para enfrentar diversas situações e se adaptar às mudanças radicais que o mundo apresenta. Mudanças não só na forma de pensar, mas também nas formas de perceber o mundo. A arte de contar histórias, presente numa modernidade radicalizada, sofre as consequências desta era radical, e o novo contabilista tem consciência da instabilidade.

As palavras deste autor permitem definir o perfil do novo contador como aquele que, além de se adaptar às diferentes experiências e espaços de transposição oral do texto escrito, necessita de algumas competências adicionais. Isso inclui a capacidade de analisar a mecânica que entra em ação ao compartilhar uma história com seu público, para que ela tenha um desempenho adequado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a narrativa primeiro se move para formar o leitor, depois se trata de utilizar a magia da literatura infantil como arma que começa a forjar os caminhos da leitura desde cedo.

O sucesso desta vertente está no valor da voz, nas pausas, no jogo do ritmo, na interação entre o narrador e o ouvinte, no sentimento que a história contada pode ter no ouvinte, enfim, todos esses elementos podem despertar o interesse da criança pela leitura. Ela sempre procura acompanhar os interesses que as crianças demonstram nas histórias de cada faixa etária e as fases de desenvolvimento da leitura em que a criança se encontra.

Considera-se, portanto, que estamos dando um grande passo para mudar o triste quadro da qualidade da leitura brasileira quando uma prática tão interessante como a contação de histórias se faz presente como motivação para o leitor futuro ou iniciante. Felizes são aqueles que têm a sensibilidade de perceber que o futuro da humanidade depende da forma como moldamos e nutrimos as crianças que nos são confiadas.

Portanto, é fundamental estimular o início da leitura, basicamente contando histórias de forma

expressiva que encante o ouvinte e o faça interagir diretamente.

E através da interação com os livros de literatura infantil, as crianças aprendem sobre si mesmas, sobre os adultos e sobre a forma como convivemos sem precisar sair do seu universo infantil de descoberta, magia, brincadeira e fantasia. Em contexto educacional, a leitura em sala de aula era voltada para práticas pedagógicas, e ainda hoje é, mas cabe ao professor que transmite as histórias repetir esses conceitos e transformar esses momentos em algo mais, para que as palavras possam ecoar em sua sala de aula de forma agradável e significativa tanto para você quanto para quem está ouvindo, criando uma conexão entre o que você ensina e a beleza de uma boa história.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Eleonora Cretton; Mattos, Margareth Silva de. **Letramento e leitura da literatura**. In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 84-89.

ALVES, Valéria de oliveira. **Entendendo a literatura infantil**. 2009.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)**. Janeiro – Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, Secretaria de educação à distância. **Práticas de leitura e escrita/** Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura Infantil e Contação de Histórias.** Viçosa – MG, CPT, 2006.

FARIA Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no século XIX.** In: LOPES, (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 135-150.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: ed. 34, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos Dourados: a arte de ouvir as histórias (... Para depois contá-las...).** São Paulo: 2001.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: as reações renovadas.** Rio de Janeiro: Agri, 1987.

SILVA, C. S. R. da. **Leituras do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

WESCHENFERDER, Eládio Vilmar; Burlamaque, Fabiane Verardi. **Bando de Letras: nem campestinos, nem marinheiros.** _____. **Leitura dos espaços e espaços da leitura.** Passo Fundo: UPF, 2009.

_____. **Contar histórias: vozes contagiantes da narrativa presencial.** In: _____. **Questões de literatura para jovens.** Passo Fundo: UPF, 2005.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO VOLTADA PARA AS DEFICIÊNCIAS E OS TRANSTORNOS

SPECIAL EDUCATION AND INCLUSION FOR DISABILITIES AND DISORDERS



MARILENE SOARES OLIVEIRA GUEDES

Graduação em Pedagogia, pela Universidade São Marcos, em 2008; Pós-graduação em Psicopedagogia; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo procura abordar informações a respeito da Educação Especial e a Inclusão voltada para as deficiências e transtornos. Entre as medidas que têm sido implementadas destacam-se a reforma curricular. Apesar da série de inovações realizadas e das conquistas obtidas, ainda estamos devedores dos princípios de qualidade e equidade esperados, principalmente se considerados os resultados obtidos em testes internacionais. Ao longo destes anos, vários grupos, instituições e especialistas em questões educativas levantaram propostas e indicaram algumas ações necessárias a realizar para alcançar melhorias substanciais na educação. Nota-se que algumas das propostas merecem uma discussão mais aprofundada, o que merece ser abordado noutra ocasião, uma vez que são claramente questionáveis por tenderem a segregar um grupo importante de estudantes. Contudo, o que há consenso é a necessidade de melhorar a formação inicial de professores, sobretudo se as carreiras pedagógicas não recebem precisamente aqueles com maior excelência acadêmica. A eficácia da escola aparece determinada, principalmente, pela eficácia do professor na sala de aula, ou seja, pela qualidade do ensino que ele ministra. Neste contexto, a educação não deve apenas ter em consideração as necessidades da maioria, mas também oferecer uma resposta educativa concreta aos estudantes provenientes de diferentes etnias, culturas, de ambientes socioeconomicamente desfavorecidos ou marginalizados, e às crianças e jovens que, como devido a alguma deficiência, não puderam frequentar a escola regular. O exposto implica novos cenários e espaços socioculturais-educativos, que se tornam requisitos para a formação e profissionalização docente, gerando novas

condições de inserção e atuação profissional. Portanto, os professores devem estar preparados para responder às novas demandas sociais..

PALAVRAS-CHAVE: Culturas; Demandas Sociais; Formação.

ABSTRACT

This article seeks to provide information on Special Education and Inclusion for disabilities and disorders. Among the measures that have been implemented is curriculum reform. Despite a series of innovations and achievements, we are still falling short of the expected principles of quality and equity, especially considering the results obtained in international tests. Over the years, various groups, institutions and experts on educational issues have raised proposals and indicated some of the actions needed to achieve substantial improvements in education. It should be noted that some of the proposals merit a more in-depth discussion, which deserves to be addressed on another occasion, since they are clearly questionable as they tend to segregate an important group of students. However, what there is consensus on is the need to improve initial teacher training, especially if teaching careers do not receive precisely those with the greatest academic excellence. The effectiveness of the school is mainly determined by the effectiveness of the teacher in the classroom, i.e. the quality of the teaching they do. In this context, education must not only take into account the needs of the majority, but also offer a concrete educational response to students from different ethnic and cultural backgrounds, from socio-economically disadvantaged or marginalized environments, and to children and young people who, due to a disability, have not been able to attend mainstream school. The above implies new socio-cultural-educational scenarios and spaces, which become requirements for teacher training and professionalization, generating new conditions for professional insertion and performance. Teachers must therefore be prepared to respond to new social demands.

KEYWORDS: Cultures; Social demands; Training.

INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é contribuir com uma análise mais aprofundada sobre a dinâmica da integração, que frequentemente é realizada de forma desorganizada, como uma simples imposição de cima para baixo. Em nosso país, onde a educação de qualidade é um privilégio para poucos, indivíduos com necessidades especiais enfrentam inúmeras barreiras para obter uma educação adequada. A falta de conhecimento e informações leva ao preconceito, muitas vezes manifestado de maneira cruel.

Além do processo de aprendizagem em si, a escola deve estar atenta para auxiliar na inclusão dos alunos na sociedade e oferecer suporte às famílias que também enfrentam dificuldades para se comunicar com crianças com deficiências. É responsabilidade dos educadores auxiliar os indivíduos

a se sentirem acolhidos como são, sem que suas características específicas sejam consideradas defeitos. Muitos estudos apontam a diferença significativa no desenvolvimento dos alunos que se sentem incluídos na escola, começando pelos aspectos estruturais e curriculares.

Com base nisso, temos a intenção de demonstrar como é verdadeiramente impactante planejar aulas genuinamente inclusivas, que atendam de forma flexível às necessidades de todos os alunos, sem exceção. Dessa forma, nos aproximamos do objetivo principal de garantir a inclusão social como um processo de adaptação da sociedade para acolher aqueles que estão excluídos.

Nos últimos anos, várias pesquisas abordaram a importância da inclusão nas instituições de ensino, resultando em leis que incentivam a sociedade a considerar a realidade de muitas crianças que anteriormente eram marginalizadas.

Atualmente, há grandes esforços concentrados nas mudanças necessárias para que os alunos com necessidades especiais possam vivenciar a experiência escolar da mesma forma que aqueles sem necessidades especiais. A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao ensino fundamental regular para todas as crianças e adolescentes, assegurando o mesmo direito para crianças com necessidades especiais, com serviços especializados complementares, de acordo com a vontade dos pais.

Com o impacto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, houve uma maior visibilidade em relação à existência e aos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Quanto mais cedo for possível fazer o diagnóstico e realizar as intervenções necessárias, maiores serão as chances de a criança com necessidades especiais progredir no ambiente escolar, social e emocional.

A INCLUSÃO E SEUS ENTENDIMENTOS

A integração como forma de inclusão é um desafio da educação primária que estabelece a abordagem educacional orientadora em atividades direcionadas à inclusão de crianças e jovens no sistema educacional do país que, devido a alguma outra forma de disparidade social, cultural, de gênero e/ou econômica, não têm acesso ao sistema educacional e/ou estão em perigo de exclusão dos serviços educacionais.

A busca por uma sociedade igualitária, por um mundo em que os homens gozem de liberdade de expressão e de crenças e possam desfrutar da condição de viverem a salvo do temor e da necessidade, por um mundo em que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da igualdade de seus direitos inalienáveis é o fundamento da autonomia, da justiça e da paz mundial, originou a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que representa um movimento internacional do qual o Brasil é signatário (FACION, 2008, p. 55).

Tratar do tema da inclusão educacional requer pensar em uma mudança na sociedade segregacionista, de modo que, no constante desenvolvimento da democracia e do engajamento cívico, todos os segmentos da sociedade sejam incluídos, independentemente de status econômico,

sociocultural, étnico, de gênero ou político. A formação desta nova sociedade envolve a colaboração de todos os cidadãos, autoridades governamentais e instituições sociais, incluindo a educação como entidade, que pode fomentar a igualdade e a justiça social para aqueles marginalizados não apenas do sistema educacional, mas também da comunidade em si.

No entanto, a educação tem sido alvo das oscilações da política econômica, com os cortes propostos no orçamento do setor e a diretriz da “suposta equidade”, ao conceder bolsas de estudo a estudantes “inteligentes” com menos recursos, para que possam permanecer na escola, independentemente do nível. Por outro lado, são reduzidos os orçamentos para o Ministério da Educação Pública e universidades públicas, o crescimento do subsistema privado é incentivado em todos os níveis, o acesso de jovens a níveis superiores de ensino é restringido por meio de exames de admissão - como um processo de seleção e exclusão dos “menos privilegiados” da escola pública - excluindo aqueles que não demonstram “capacidade intelectual”

Assim, na mesma política de bolsas, por exemplo, ocorre a discriminação social e a exclusão dos marginalizados em algum aspecto. Nesse processo, as políticas de educação para meninos e meninas com necessidades educacionais especiais são modificadas, para falar de uma escola de integração e de um esboço tímido de escola inclusiva; mas, ao mesmo tempo, retorna-se ao conceito de assistência médica com as classificações novamente impostas pela Subsecretaria de Educação Básica, definindo cada uma das deficiências. No entanto, qualquer estereótipo acarreta segregação e enfraquecimento da dignidade das pessoas. Por isso, a escola inclusiva constitui uma inovação e uma abertura democrática para acolher integrantes de todos os setores sociais.

A QUESTÃO DA EXCLUSÃO ESCOLAR E MARGINALIZAÇÃO DE GRUPOS VULNERÁVEIS

Uma das características de uma sociedade inclusiva é a abertura das escolas a toda a população, para que todos aqueles que desejam tenham um espaço e possam ter acesso a uma educação de qualidade, permaneçam no sistema, participem de todas as atividades e práticas socioeducacionais, como membros integrais da comunidade educacional e da sociedade em geral.

Promover igualdade de oportunidades, reduzir barreiras de aprendizagem, lidar com a diversidade e atender às necessidades de todos os alunos é um desafio difícil de alcançar, especialmente quando persistimos em rotular, separar, distinguir ou discriminar. A escola inclusiva não surge do nada, mas é resultado de um longo percurso, desde a ideia de educação especial até a escola de educação especial, passando pela escola de integração, o cuidado de pessoas com necessidades especiais, e chegando à concepção contemporânea de uma escola inclusiva.

No entanto, para alcançar uma escola inclusiva, precisamos construir uma sociedade inclusiva, na qual todos sejam incluídos, com suas diferenças e peculiaridades, com seus talentos e habilidades, com seu conhecimento e ignorância. Uma sociedade democrática não apenas em nome, mas na prática, que faça com que todos os seus membros, todos os cidadãos, se sintam em igualdade de condições para participar da vida política, econômica, social e cultural, com acesso a todos os serviços, como saúde, educação e moradia. Uma sociedade que acolhe a todos, independentemente de sua

condição social, gênero, idade, crenças ou origem étnica, e onde todos têm os mesmos direitos e obrigações, sem privilégios de acordo com a lei e de qualquer natureza; essa é uma sociedade inclusiva, que oferece oportunidades para todos.

Rosseto (2005, p. 42) afirma que:

[...] a inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Uma sociedade inclusiva, por conseguinte, é aquela que acolhe os indivíduos de diferentes estratos sociais, sem discriminação, sem exclusão ou limitações ao desenvolvimento pessoal e coletivo. O essencial é garantir que todos os cidadãos tenham seu lugar nessa sociedade, sem serem marginalizados dos espaços onde ocorre a vida social comunitária. A escola desempenha um papel crucial na transformação da sociedade, na transição de uma sociedade reprodutiva para uma sociedade produtiva transformadora, baseada na equidade e justiça. Portanto, deve ser o centro em torno do qual gira a política de inclusão social.

A educação escolar envolve a formação para a cidadania, que implica que as pessoas se envolvam nas questões que afetam sua comunidade, seja ela familiar, profissional, social ou de poder. Esse envolvimento também implica solidariedade entre os membros de uma comunidade escolar, para que a responsabilidade pela educação recaia não apenas sobre os professores, mas também sobre os próprios alunos, autoridades, pais e autoridades civis. Portanto, a educação inclusiva implica a responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como o apoio às crianças com necessidades educacionais específicas, sem a necessidade de rotulá-las com deficiências motoras, visuais, auditivas etc., mas sim como necessidades educacionais específicas.

A capacidade de abrir a mente para acolher colegas com essas características é um dos objetivos da educação, a fim de integrar não apenas aqueles com necessidades educacionais especiais, mas também aqueles que enfrentam dificuldades para entrar e permanecer na escola, superando a visão condescendente da tolerância para criar uma atitude ativa de aceitação e inclusão em todas as atividades de aprendizado e extracurriculares por parte dos professores e colegas. Dessa forma, formaremos indivíduos para a convivência e apoio mútuo, e não apenas para a competição entre si.

É evidente que em um país capitalista, com uma política neoliberal oficial, onde a competitividade prevalece como princípio de sucesso e conforto na vida, é mais difícil alcançar a utopia de uma escola igualitária e equitativa. No entanto, foram as utopias que conseguiram transformar as sociedades ao longo da história, e acredita-se que "a educação contribui para melhorar a coesão social quando é capaz de formar para a convivência e proporcionar às pessoas um horizonte de inserção mais amplo na vida produtiva, no desenvolvimento cultural e nas instituições sociais". Construir uma utopia que possa promover uma transformação radical da sociedade em seus valores e atitudes em relação às pessoas com necessidades educacionais específicas.

Uma educação inclusiva, portanto, seria a resposta a uma sociedade democrática, igualitária e inclusiva. A reforma política em direção a uma democracia global também deve passar pela

escola, que tem impacto na esfera social, tanto coletiva quanto individualmente, a fim de alcançar uma sociedade mais solidária e cooperativa. Essa abordagem escolar não recebeu importância dos especialistas da época, pois nunca abordaram questões relacionadas à educação especial, políticas educacionais de integração e muito menos à educação inclusiva.

A inclusão no campo da educação requer uma visão não apenas nacional, mas também internacional, como uma política orientadora para os países membros das Nações Unidas. Portanto, é importante reconhecer que, para a UNESCO (1990):

Inclusão é um movimento que visa transformar os sistemas de ensino para responder à diversidade dos alunos. É imprescindível a efetivação do direito à educação com igualdade de oportunidades e está relacionada ao acesso, permanência, participação e aproveitamento de todos os alunos, com especial destaque para aqueles que por motivos diversos são excluídos ou em risco de serem marginalizados.

Essa noção não se reduz apenas à expansão dos serviços educacionais, mas é ampliada para levar em conta os contextos socioeconômicos, políticos e culturais dos alunos, a fim de promover a aquisição de competências que lhes permitam um melhor aprendizado, aprimoramento de sua qualidade de vida e alcançar um desenvolvimento econômico, social e cultural que resulte na melhoria do seu desempenho profissional e da qualidade de vida.

Não se trata apenas dos princípios básicos de leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas como objetivo final da escolarização, mas como base para alcançar um maior desenvolvimento humano a partir dos seus conteúdos básicos, conhecimentos teóricos e valores práticos e atitudes, necessárias para que o ser humano possa sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões informadas e continuar aprendendo.

Uma democracia educacional entendida desta forma seria insuficiente para abarcar uma série de cidadãos frequentemente excluídos do sistema educacional, deficientes de qualquer tipo - alguns mais do que outros, mas segregados ou, pior ainda, discriminados pela sociedade, escola e cidadãos.

Portanto, a democracia sem reforma escolar é incompleta; e isso, sem mudança social, é uma ilusão utópica. A política educacional no Brasil tem se caracterizado por sua inconsistência em relação a este segmento da população. Do abandono absoluto à educação especial, à escola de integração e a uma proposta morna de uma escola inclusiva.

VANTAGENS DA TERAPIA CRIATIVA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Este método de intervenção terapêutica é uma estratégia extremamente eficaz para tratar diversas deficiências, necessidades especiais e problemas comportamentais. Através desta técnica, os alunos geralmente conseguem um equilíbrio mais harmonioso entre os hemisférios cerebrais.

Supõe-se que um desequilíbrio possa afetar aspectos como dificuldades de aprendizagem, depressão, raiva e percepção. Combinar esta terapia inovadora com outras formas de aconselhamento pode auxiliar no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento que muitas vezes são deficientes em condições como Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista

e Transtorno de Conduta.

Todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.21).

As práticas artísticas terapêuticas têm o potencial de elevar a autoestima e a valorização pessoal. Grupos de pessoas, como aquelas com deficiência intelectual, que frequentemente dependem excessivamente de adultos e figuras de autoridade para orientação e pistas comportamentais, têm experimentado uma visão mais realista do mundo e uma expressão pessoal aprimorada por meio de seus esforços artísticos, combinados com aconselhamento terapêutico.

Conforme mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação de aprender, pois a arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Para tanto, a escola deve saber aproveitar a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade em que ela esteja inserida, a fim de que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte (BRASIL, 1997, p.15).

Em geral, essa forma de intervenção expressiva pode abrir um universo de benefícios comportamentais e emocionais. Crianças que resistem à autoridade costumam estar mais dispostas a seguir instruções e organizar seus materiais nos lugares corretos quando têm a oportunidade de se expressar através da arte.

A confiança e os laços estreitos são estabelecidos com o terapeuta de arte, bem como com os colegas, através do uso de atividades artísticas orientadas. Cantar e dançar ao ritmo da música ajuda as crianças a desenvolverem o controle adequado da voz, o planejamento / controle motor e as habilidades motoras finas e grossas.

A repetição através de canções pode ajudar crianças com autismo ou outras dificuldades de aprendizagem a aprender a antecipar palavras, ritmos e conceitos. Isso pode facilitar a participação delas nas atividades musicais em sala de aula, pois sabem o que esperar.

As atividades artísticas, que vão do desenho à atuação, exigem diferentes níveis de pensamento complexo e resolução de problemas. A arte permite que as crianças expressem pensamentos e sentimentos de maneira criativa, geralmente através de comunicação não verbal. Crianças com autismo ou outras dificuldades de aprendizagem podem expressar emoções através da arte que, de outra forma, não seriam capazes de expressar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da educação para crianças com necessidades especiais em todos os países têm variado historicamente: desde uma visão segregadora e separatista que criava espaços especiais para

crianças com algum tipo de deficiência, até a escola de integração, sem considerar o que significa integração escolar, como pode ser implementada e que tipo de alterações curriculares deveriam ser feitas para alcançá-la, e até mesmo que tipo de formação deveria ser dada aos professores em formação contínua.

Também não se pensou em disponibilizar assistentes para apoiar o trabalho em sala de aula quando tivessem alunos com essas características. Agora, as reformas democráticas devem passar pela escola, para que possamos formar cidadãos do futuro sob essa nova visão de sociedade.

A democracia na educação inclusiva passa primeiro pelo acesso à escola, para que nenhum cidadão fique sem escola e todos - crianças, jovens, adultos, homens e mulheres, deficientes ou não - atendam às suas necessidades básicas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC; SEF, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca–Espanha, 1994.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão... falar de que sujeitos?** In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfaction of Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5 a 9 de março de 1990.

GESTÃO EDUCACIONAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O SUCESSO ESCOLAR

EDUCATIONAL MANAGEMENT: CHALLENGES AND STRATEGIES FOR SCHOOL SUCCESS



MARLI APARECIDA GRANDÓ PEREIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (2001); Especialista em Práticas de Alfabetização e Letramento pela Universidade de São João Del Rei (2014); Professor de Educação Básica - Educação Infantil - na EM prof.^a na Ederle Marangoni Dias.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o perfil do gestor no âmbito escolar, na perspectiva do envolvimento da ação coletiva e se justifica por ser um estudo no âmbito das práticas educativas na educação em articulação com as políticas públicas, propondo assim, reflexões de uma gestão escolar democrática. Compreendemos que a gestão escolar democrática perpassa todo o cotidiano da instituição de educação e da qualidade de atendimento aos alunos e das práticas pedagógicas. Uma educação de qualidade é aquela que fornece a todos os alunos as capacidades de que precisam para se tornarem economicamente produtivos, contribuir para sociedades democráticas e melhorar o bem-estar individual. Quanto mais pessoas tiverem acesso a um ensino de qualidade, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, ajudando na redução da desigualdade social e de vários problemas encontrados na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Gestão escolar; Coordenação; Sucesso Escolar.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the profile of school managers from the perspective of involving

collective action. It is justified by the fact that it is a study of educational practices in conjunction with public policies, thus proposing reflections on democratic school management. We understand that democratic school management permeates the entire daily life of the educational institution and the quality of care provided to students and teaching practices. A quality education is one that provides all students with the skills they need to become economically productive, contribute to democratic societies and improve individual well-being. The more people who have access to quality education, the greater the opportunities for personal and professional development, helping to reduce social inequality and various problems encountered in society.

KEYWORDS: Education; School management; Coordination; School success.

INTRODUÇÃO

A gestão educacional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprimoramento dos sistemas educacionais em todo o mundo. É um campo multidisciplinar que se concentra na administração e organização das instituições de ensino, com o objetivo de promover a qualidade e eficiência do processo educativo. Esta abrange uma ampla gama de atividades, desde a definição de políticas educacionais até a implementação de estratégias pedagógicas, gestão financeira, recursos humanos, infraestrutura, planejamento curricular, avaliação institucional e muito mais. O gestor educacional desempenha um papel-chave na coordenação e integração de todos esses elementos, garantindo que a educação seja oferecida da melhor forma possível.

Neste contexto, a gestão educacional envolve não apenas a administração de uma única instituição educacional, como uma escola ou universidade, mas também a gestão de sistemas educacionais em níveis mais amplos, como distritos escolares ou redes de ensino. Os gestores educacionais precisam lidar com desafios complexos, como a melhoria dos padrões de aprendizagem, a promoção da equidade educacional, a formação e capacitação de professores, a adoção de novas tecnologias educacionais e a adaptação às mudanças sociais e culturais.

Além disso, a gestão educacional também está relacionada à participação da comunidade e dos pais na educação, à promoção de uma cultura de aprendizagem colaborativa, à gestão de recursos financeiros de forma eficiente e à garantia de um ambiente seguro e inclusivo para todos os alunos.

Em suma, a gestão desempenha um papel vital na construção de sistemas educacionais eficazes e no fornecimento de uma educação de qualidade para todos. na criação de um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento dos estudantes. Ao abordar aspectos como liderança, planejamento estratégico, gestão de recursos humanos e avaliação educacional, os gestores educacionais podem promover a excelência acadêmica, a equidade e a inclusão, contribuindo para o sucesso e o crescimento dos alunos e da sociedade como um todo. É um campo dinâmico e desafiador que requer líderes educacionais competentes, comprometidos e inovadores, capazes de enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades para melhorar constantemente a educação.

GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO

A gestão educacional refere-se ao conjunto de práticas, políticas e estratégias utilizadas para administrar e melhorar instituições educacionais. Envolve a coordenação de recursos humanos, financeiros e materiais, além do estabelecimento de metas e objetivos para alcançar resultados educacionais efetivos.

A gestão educacional desempenha um papel fundamental na promoção de um ambiente propício ao aprendizado, na garantia da qualidade da educação e no desenvolvimento integral dos estudantes. Envolve a tomada de decisões estratégicas, a implementação de políticas educacionais e a supervisão de atividades acadêmicas e administrativas.

Os gestores educacionais, como diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e secretários de educação, desempenham um papel crucial na gestão educacional. Eles são responsáveis por liderar equipes, estabelecer diretrizes curriculares, avaliar o desempenho dos professores, gerenciar o orçamento escolar, promover a participação da comunidade e garantir um ambiente seguro e inclusivo para os estudantes, com isto ele corrobora para que todo corpo docente e discente sintam-se parte do todo e comecem a ter um olhar mais crítico e participativo dentro das decisões que permeiam o espaço escolar, contribuindo com seus saberes e vivência para o sucesso da instituição.

Os gestores educacionais enfrentam uma série de desafios no exercício de suas funções tais como:

Mudanças no contexto educacional: Os gestores precisam lidar com as constantes mudanças no cenário educacional, como a introdução de novas tecnologias, reformas curriculares, demandas por inclusão e diversidade, entre outros. Essas mudanças requerem adaptação, planejamento estratégico e capacidade de antecipar e responder às necessidades emergentes.

Gestão do orçamento: A gestão eficaz dos recursos financeiros é um desafio constante para os gestores educacionais. Eles devem buscar maneiras de otimizar o orçamento, garantindo o máximo aproveitamento dos recursos disponíveis para atender às demandas pedagógicas, melhorar a infraestrutura, investir em capacitação de professores e suprir as necessidades básicas da escola.

Engajamento da comunidade: Envolver a comunidade escolar, incluindo pais, alunos e membros da comunidade local, é essencial para uma gestão educacional eficaz. No entanto, nem sempre é fácil obter o engajamento de todos os envolvidos. Os gestores precisam encontrar estratégias para promover a participação ativa da comunidade, estabelecendo parcerias, realizando reuniões, promovendo eventos e criando espaços para diálogo e colaboração.

Desafios relacionados ao corpo docente: Os gestores enfrentam desafios no que diz respeito à contratação, retenção e desenvolvimento do corpo docente. É necessário atrair professores qualificados, oferecer condições de trabalho adequadas, oportunidades de capacitação e desenvolvimento profissional contínuo. Além disso, é importante promover um ambiente de trabalho saudável e colaborativo, estimulando a motivação e o engajamento dos professores.

Inclusão e diversidade: A gestão educacional deve garantir que todos os alunos tenham acesso

a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais, origem étnica, socioeconômica, gênero, necessidades especiais ou qualquer outra forma de diversidade. Isso requer a implementação de políticas e práticas inclusivas, o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas e o fornecimento de suporte adequado aos alunos com necessidades específicas.

Montoan 2015 p. 37:

“Celebra a pedagogia da diversidade como a nova maneira de incluir a diversidade no meio escolar: as diferentes etnias, os diferentes gêneros, as minorias e os marginalizados socialmente. A inclusão, nesse sentido, torna-se algo relacionado à ação educativa de repensar todo o processo de ensino para cada aluno, ao invés de buscar fórmulas e modelos-padrão para guiar todo trabalho pedagógico ao longo do ano letivo. Por fim, cabe acrescentar que o processo de inclusão deve ser pensado considerando cada aluno, com suas particularidades e aptidões.

A gestão eficaz é aquela que reconhece a diversidade como um valor fundamental e coloca a inclusão como o alicerce de todas as ações, garantindo que cada voz seja ouvida, cada talento seja nutrido e cada aluno seja capacitado a alcançar seu pleno potencial. Avaliação e prestação de contas: Os gestores educacionais enfrentam a pressão de demonstrar resultados e prestar contas do desempenho da escola. Isso envolve a realização de avaliações educacionais, monitoramento de indicadores de desempenho, análise de dados e relatórios para as autoridades educacionais e a comunidade. A gestão deve ser capaz de utilizar essas informações para identificar áreas de melhoria, implementar ações corretivas e promover a qualidade da educação oferecida.

Condições socioeconômicas desfavoráveis: Em áreas com altos níveis de pobreza e desigualdade, os gestores educacionais enfrentam desafios adicionais. Eles devem lidar com questões como evasão escolar, falta de recursos, violência, saúde precária e falta de suporte familiar. Superar essas barreiras requer estratégias de apoio social, parcerias com organizações locais e o desenvolvimento de programas específicos para atender às necessidades desses alunos.

Esses desafios exigem dos gestores educacionais habilidades de liderança, capacidade de resolução de problemas, habilidades interpessoais, visão estratégica e adaptabilidade. Quando o gestor tem um olhar visionário, ele consegue de forma eficaz fazer o bem uso de seu papel e envolver a sua equipe para os enfrentamentos de todos os problemas que permeiam a escola e de forma conjunta buscar ações que elucidem os mesmos a curto, médio e longo prazo, traçando estratégias e planos de ações, onde todos são corresponsáveis por cada segmento.

Ao enfrentar esses desafios de forma eficaz, os gestores podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e para o sucesso dos estudantes.

GESTÃO E AS TECNOLOGIAS

A incorporação da tecnologia na gestão escolar tem se mostrado cada vez mais relevante e necessária atualmente. A tecnologia pode trazer inúmeras vantagens e benefícios para as escolas, auxiliando na otimização dos processos administrativos, no aprimoramento do ensino e na promoção de uma educação mais dinâmica e inclusiva.

A gestão escolar, ao adotar soluções tecnológicas, pode automatizar tarefas burocráticas e operacionais, como a elaboração de boletins, a gestão de notas e faltas, a organização do calendário escolar e o controle de matrículas. Isso permite que os gestores e funcionários tenham mais tempo para se dedicar a atividades pedagógicas e ao atendimento aos alunos e pais.

Além disso, a tecnologia oferece ferramentas de gestão que permitem a coleta e análise de dados educacionais, fornecendo informações valiosas para tomar decisões mais embasadas. Por meio de sistemas de gestão escolar, é possível obter dados sobre desempenho acadêmico, frequência dos alunos, avaliações institucionais e outros indicadores que ajudam a identificar pontos fortes e fracos da instituição, possibilitando a implementação de melhorias e ações corretivas.

A tecnologia também pode contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Com a utilização de recursos tecnológicos, como dispositivos móveis, aplicativos educacionais, plataformas de ensino online e ambientes virtuais de aprendizagem, os professores podem diversificar suas práticas pedagógicas, promovendo um aprendizado mais interativo, colaborativo e personalizado. Isso permite que os alunos tenham acesso a conteúdo diversos, realizem atividades interativas, participem de fóruns de discussão e recebam feedbacks mais imediatos sobre seu desempenho.

Além disso, a tecnologia possibilita o acesso a recursos educacionais digitais, como e-books, vídeos, simulações e jogos educativos, que podem enriquecer o processo de ensino e torná-lo mais atrativo e motivador para os estudantes. A utilização de plataformas de ensino online também facilita a comunicação entre professores e alunos, bem como o compartilhamento de materiais e informações relevantes.

Outro fator importante e de extrema importância no uso das tecnologias dentro de uma gestão a assistiva se faz primordial para auxiliar na qualidade de ensino.

Para Lévy (2000, p.107), a tecnologia deve ser considerada como uma ferramenta auxiliar ao processo educativo, e sua inserção no processo educacional possibilitam tanto que professores como alunos, avancem na aquisição de novos saberes e novos conhecimentos.

“Os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõe. Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes, e atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” como suas competências pedagógicas”.

Diante disso, entendemos que uma gestão de qualidade, procura estar sempre em buscas de parcerias e recursos financeiros ou de conhecimentos que auxiliem e contribuam para que esta tecnologia seja uma ferramenta de qualidade para o desenvolvimento de seus educandos.

É importante ressaltar que a gestão da tecnologia na escola deve ser feita de forma planejada e estratégica. É necessário investir em infraestrutura adequada, como redes de internet estáveis, computadores e dispositivos móveis, além de capacitar professores e funcionários para o uso efetivo das tecnologias. Também é fundamental garantir a segurança e privacidade dos dados dos alunos, bem como promover uma reflexão crítica sobre o uso da tecnologia, buscando equilibrar seu uso com outras práticas pedagógicas.

Em suma, a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na gestão educacional, trazendo agilidade,

eficiência e inovação para as escolas. Ao integrar a tecnologia de forma consciente e planejada, as instituições educacionais podem proporcionar uma educação de qualidade, preparando os alunos para os desafios do mundo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as explanações citadas no artigo, defendemos uma gestão onde todos os agentes se unam com o objetivo central que nada mais é uma educação de qualidade e respeito, onde o espaço escolar seja um espaço de partilha entre todos os segmentos para que o educando se sinta seguro e seja protagonista de seu saber. Dentro de uma gestão democrática onde um gestor com liderança e visão propicia divisões de ações entre os envolvidos, estando sempre atento as habilidades e conhecimentos de seus agentes e fazendo articulações para gerenciar os conflitos pertinentes a esta instituição, com certeza será direcionado à busca de soluções mais eficazes e que contribuirá para um gerenciamento de sucesso e qualidade.

Enfim, para obter uma gestão de qualidade se faz necessário ficar atento as todos os segmentos e envolver todos os professores, estudantes, comunidade, funcionários em formações constantes onde a troca de saberes contribuirá para uma transformação e melhoria contínua do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BARBIER, J.-M., & Larramendy, T. (2014). **Direção e gestão de instituições de ensino**. Edições Akal.

BOLÍVAR, A. (2011). **Políticas educacionais e gestão escolar: um casamento de conveniência?** Revista de Educação, 354, 39-63.

DELORS, Jaques (Org) **Educação um tesouro a descobrir – relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

FULLAN, M. (2014). **Liderando a mudança educacional**. Edições Morata.

HARGREAVES, A., & Fink, D. (2006). **Liderança sustentável**. Jossey-Bass.

LEITHWOOD, K., Litoral Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). **Revisitando a Relação entre Efeitos de Liderança e Desempenho Estudantil: Novas Evidências do Canadá**. *Administração Educacional Trimestral*, 40(5), 485-515.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 4, 1993.

MACHADO, Nilson José. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARZANO, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). **Liderança escolar que funciona: da pesquisa aos resultados**. ASCD.

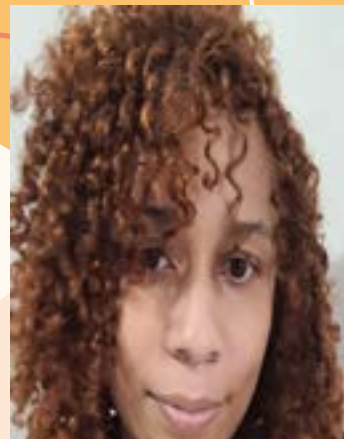
PONT, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). **Melhorar a Gestão das Escolas (Vol. 1)**. OCDE.

SCHEIN, E. H. (2010). **Cultura organizacional e liderança**. Jossey-Bass.

SERGIOVANNI, T. (2015). **Liderança moral na escola: práticas para uma educação em democracia**. Edições Morata.

UNESCO. (2017). **Repensando a gestão da educação para melhorar os resultados educacionais: rumo a uma gestão educacional eficaz**. Secretaria Internacional de Educação.

EXPLORANDO ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL



EXPLORING PLAYFUL STRATEGIES FOR THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH ADHD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MICHELLE PEREIRA RODRIGUES PESSOA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FIG - UNIMESP em 2013; Especialista em Educação Especial: Atualidades e tendências do Processo Inclusivo para pessoa com Deficiência Intelectual pela Faculdade de Educação São Luís 2014; Professora de Ensino Fundamental II - Educação Especial pelo Estado de São Paulo e Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A educação infantil tem como papel central o desenvolvimento integral das crianças, não apenas no aprendizado educacional, mas também no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. As crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), há necessidade de estratégias educacionais adaptadas é ainda mais urgente. Este artigo explora a importância da abordagem lúdica como uma ferramenta valiosa para estimular o desenvolvimento cognitivo, social e emocional destas crianças, apresentando atividades específicas adaptadas para criar um ambiente educacional inclusivo e motivador para elas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Lúdico; TDAH; Desenvolvimento Integra; Estratégias Educacionais.

ABSTRACT

Early childhood education plays a central role in the integral development of children, not only in educational learning, but also in the development of cognitive, social and emotional skills. For children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), the need for adapted educational strategies is

even more urgent. This article explores the importance of the play approach as a valuable tool for stimulating the cognitive, social and emotional development of these children, presenting specific activities adapted to create an inclusive and motivating educational environment for them.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Play; ADHD; Integral Development; Educational Strategies.

INTRODUÇÃO

O período fundamental da educação infantil é de grande importância para o desenvolvimento das crianças, onde abrange diversas áreas desde habilidades motoras e cognitivas, até aspectos sociais e emocionais.

Neste artigo destaca-se a importância da abordagem lúdica na promoção do aprendizado ativo e do desenvolvimento integral, com ênfase nas crianças que enfrentam desafios específicos relacionados ao TDAH.

EXPLORANDO ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é um estágio fundamental no crescimento das crianças, representando um período crucial para promover não apenas o conhecimento, mas também o desenvolvimento integral de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Dentro desse contexto, a abordagem lúdica emerge como uma ferramenta poderosa, proporcionando uma aprendizagem envolvente e significativa. No entanto, ao considerarmos crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a importância de estratégias educacionais adaptadas torna-se ainda mais premente.

Conforme destacado por Kishimoto (2002), a brincadeira é uma ação iniciada e mantida pela criança, desempenhando um papel crucial na construção do saber fazer. O lúdico, assim, transcende a mera atividade recreativa, tornando-se uma ferramenta valiosa para estimular o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, especialmente em crianças com TDAH. Este artigo busca explorar atividades lúdicas específicas, focadas no estímulo do desenvolvimento integral, com o objetivo de criar um ambiente educacional inclusivo e motivador para crianças que enfrentam desafios associados ao TDAH.

O desenvolvimento infantil, especialmente nos primeiros anos de vida, é um processo complexo e dinâmico que abrange diversas áreas, desde habilidades motoras e cognitivas até aspectos sociais e emocionais. No caso específico das crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, a necessidade de estratégias educacionais adaptadas torna-se evidente, uma vez que essas crianças frequentemente enfrentam desafios únicos relacionados à atenção, impulsividade e hiperatividade.

Kishimoto (2002), explica que; a brincadeira desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de aprender fazendo. A abordagem lúdica oferece um ambiente propício para a exploração, o aprendizado ativo e a construção de habilidades de maneira natural. Em vista disso Redin refere-se:

A criança que joga está reinventando grande parte do saber humano. Além do valor incontestante do movimento interno e externo para os desenvolvimentos físicos, psíquicos e motor, além do tato, que é a maneira privilegiada de contato com o mundo, a criança sadia possui a capacidade de agir sobre o mundo e os outros através da fantasia, da imaginação e do simbólico, pelos quais o mundo tem seus limites ultrapassados: a criança cria o mundo e a natureza, a forma e o transforma e, neste momento, ela se cria e se transforma. (Redin, 2000, p. 64).

As atividades lúdicas mencionadas anteriormente, como contar visual, tocar música, habilidades motoras finas, percepção visual e auditiva, e raciocínio matemático, foram selecionadas com base em sua capacidade de estimular áreas específicas do desenvolvimento. Elas são escolhas intencionais para oferecer uma abordagem holística, considerando não apenas o aspecto acadêmico, mas também o emocional, social e motor das crianças com TDAH.

A justificativa para a escolha dessas atividades lúdicas está ancorada na compreensão das características e desafios enfrentados por crianças com TDAH. As estratégias propostas visam proporcionar um ambiente de aprendizado adaptado, que atenda às necessidades específicas dessas crianças e promova o desenvolvimento integral.

A contagem visual, por exemplo, incentiva a atenção e a coordenação motora fina, enquanto tocar música integra aspectos sensoriais e sociais. As atividades motoras finas, como o jogo de mosaico, buscam aprimorar a destreza e a concentração, enquanto jogos que envolvem percepção visual e auditiva contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades fundamentais.

Considerando que o TDAH pode impactar a forma como as crianças processam informações e interagem com o ambiente, as atividades propostas foram selecionadas para oferecer desafios apropriados, ao mesmo tempo em que são adaptadas para tornar o aprendizado mais acessível e motivador.

Dessa forma, a justificativa reside na busca por estratégias pedagógicas que não apenas abordem as dificuldades apresentadas pelo TDAH, mas também explorem o potencial dessas crianças, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo, estimulante e favorável ao desenvolvimento integral.

A oportunidade para a criança explorar distintos papéis sociais, compreender normas, tomar decisões e interagir de maneira construtiva com os outros são elementos cruciais que podem ser facilitados por meio de atividades recreativas. Essas práticas não apenas estimulam a expressão criativa, mas também fomentam o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais de maneira intrínseca.

No âmbito do desenvolvimento infantil, é essencial ressaltar a conexão entre as atividades lúdicas e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) durante as idades de 0 a 3 anos. O TDAH é um transtorno neurobiológico que impacta a atenção, o controle impulsivo e a regulação da atividade motora. Frequentemente, crianças diagnosticadas com TDAH enfrentam

desafios adicionais em seu desenvolvimento.

A abordagem recreativa na educação é particularmente benéfica para crianças com TDAH, pois proporciona um ambiente de aprendizado menos restritivo e mais adaptado às suas necessidades. A brincadeira e as atividades lúdicas oferecem uma maneira natural e eficaz de envolver essas crianças, permitindo que explorem o mundo ao seu redor de uma maneira que seja ao mesmo tempo estruturada e estimulante.

Diferentemente do ensino tradicional, as atividades lúdicas não impõem pressões excessivas sobre as crianças com TDAH, possibilitando que aprendam de maneira mais fluída e prazerosa. O ambiente recreativo oferece oportunidades para desenvolver habilidades sociais, emocionais e intelectuais de maneira natural, sem o receio de julgamento ou o estigma associado ao TDAH.

Segundo Vygotsky, as brincadeiras contribuem para a formação das zonas de desenvolvimento proximal, proporcionando avanços qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Isso é especialmente relevante para crianças com TDAH, pois as atividades lúdicas podem ser adaptadas para atender às suas necessidades específicas, promovendo o progresso nas áreas em que podem enfrentar desafios.

Além disso, Piaget destaca que o lúdico é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, enfatizando que as atividades lúdicas não são apenas um passatempo, mas uma forma de prazer e aprendizado. Para crianças com TDAH, a ludicidade não apenas facilita a absorção de conhecimento, mas também promove o desenvolvimento de habilidades operatórias essenciais.

É realmente essencial que as famílias e educadores percebam o quão importante é o lado lúdico para o desenvolvimento das crianças, especialmente aquelas que enfrentam desafios como o TDAH. Ao incorporar atividades divertidas desde os primeiros anos de vida, contribuimos para construir uma base sólida que vai além do crescimento pessoal, abrindo caminho para a realização de metas educacionais. Isso cria um alicerce essencial para um desenvolvimento saudável em todas as fases da vida da criança.

A interação entre o aspecto lúdico e o desenvolvimento infantil é algo palpável em vários aspectos, incluindo a maneira como as crianças lidam com conflitos, aprendem a negociar, desenvolvem lealdade e aprimoram estratégias para enfrentar desafios.

Conforme destacado por Friedman (1996), as atividades lúdicas proporcionam um ambiente propício para que a criança explore diferentes aspectos sociais, desenvolvendo habilidades de cooperação e competição de forma natural.

Ao considerar a abordagem de Freire (1996), que enfatiza a importância de trazer os alunos para a intimidade do pensamento durante o processo de ensino, percebemos que o lúdico se alinha a essa proposta ao oferecer um espaço onde as crianças podem expressar suas ideias, resolver conflitos e negociar estratégias de forma colaborativa.

A escola, como mencionado, desempenha um papel crucial na humanização e desenvolvimento do educando. O educador, por sua vez, deve ser criativo e dedicado a implementar projetos lúdicos que promovam não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional,

ético e social da criança.

Priberam (2012) destaca que o lúdico é caracterizado por ser espontâneo, funcional e satisfatório, enfatizando que o foco está na ação e no movimento vivenciado, não apenas no resultado. Nesse contexto, os jogos e brincadeiras tornam-se elementos centrais na expressão da infância, desempenhando um papel fundamental na formação da criança como sujeito cultural, conforme observado por Teixeira (2010).

A visão de estudiosos como Platão, Aristóteles e Piaget destaca a importância do lúdico na educação, ressaltando que o aprendizado por meio da brincadeira é fundamental para o crescimento e desenvolvimento da criança. A abordagem de Vygotsky (1989) e Feijó (1992) complementa essa perspectiva ao destacar que o lúdico atende às necessidades básicas da personalidade, corpo e mente, sendo essencial para a dinâmica humana.

Friedman (1996) destaca que os jogos lúdicos proporcionam uma situação educativa cooperativa e interacional, estimulando a convivência em grupo. Essa interação entre as crianças durante as atividades lúdicas não apenas promove a socialização, comunicação e construção do pensamento, mas também serve como uma ferramenta motivadora no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, a relação entre o lúdico e o desenvolvimento infantil é intrínseca e fundamental. As atividades lúdicas oferecem um ambiente propício para a criança aprender de maneira integral, desenvolvendo não apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos, sociais e motores. O lúdico é mais do que uma forma de entretenimento; é uma ferramenta valiosa para a construção de conhecimento e habilidades que moldarão a personalidade e a trajetória de vida da criança. Complementando com Friedman, 1996, considera que:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. (Friedman, 1996, p. 41).

É importante destacar que o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurológica que afeta a atenção, impulsividade e atividade motora. Embora não haja uma cura definitiva para o TDAH, algumas estratégias e abordagens podem ser adotadas para favorecer o desenvolvimento e o bem-estar das pessoas com essa condição. Algumas sugestões:

Ambiente Estruturado :Estabeleça rotinas e horários consistentes para atividades diárias, o que ajuda a criar um ambiente previsível.

Utilize calendários visuais ou lembretes visuais para ajudar na organização das tarefas e na gestão do tempo. **Técnicas de Organização**: Incentive o uso de organizadores, agendas ou aplicativos de gerenciamento de tarefas para ajudar na organização e planejamento.

Utilize códigos de cores para categorizar tarefas ou atividades, facilitando a identificação e priorização. **Estímulo ao Exercício Físico**: Inclua atividades físicas na rotina, pois o exercício pode ajudar a canalizar a energia e melhorar a concentração.

Atividades ao ar livre são especialmente benéficas para reduzir a hiperatividade e promover o equilíbrio emocional. **Ensino Multissensorial**: Atividades que envolvam múltiplos sentidos, como

aprendizado, visual, auditivo e tátil. Permita intervalos curtos para movimento durante períodos de estudo ou trabalho, para evitar a monotonia.

Reflexão sobre Métodos de Ensino: Adapte o método de ensino às necessidades individuais, oferecendo variações que incentivem a participação ativa. Introduza reforços positivos para motivar e recompensar comportamentos desejados.

Ambiente Livre de Distrações: Crie espaços de estudo ou trabalho com poucas distrações, minimizando estímulos desnecessários. Use fones de ouvido ou protetores auriculares para reduzir o impacto de ruídos externos.

Apoio Profissional: Proporcione o apoio de profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e educadores especializados. **Abordagem Positiva:** - Utilize uma abordagem positiva, reconhecendo e reforçando os sucessos e esforços, incentivando uma autoimagem positiva.

Evite punições severas, optando por estratégias de correção construtivas. **Incentivo à Autonomia:** Promova a autonomia e a responsabilidade, envolvendo a pessoa no planejamento e execução de suas próprias tarefas. Estimule a definição de metas realistas e celebre as conquistas, por menores que sejam.

É fundamental pensar que as necessidades e estratégias podem ser diferentes de uma pessoa para outra. Uma abordagem personalizada, levando em consideração as características individuais, é essencial para criar um ambiente propício ao desenvolvimento e bem-estar das pessoas com TDAH. Além disso, é sempre aconselhável procurar orientação profissional para obter um suporte mais especializado e adaptado.

As atividades lúdicas, de acordo com Teixeira (2012), possuem grande relevância para o desenvolvimento integral de crianças, uma vez que englobam estratégias que estimulam as áreas cognitiva, social, emocional e motora. A seguir, destacam-se algumas características dessas atividades no contexto do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH):

Contando Visual: Estimula a atenção e concentração, desafiando a criança a observar a imagem original e posicionar as peças corretamente. Favorece a coordenação motora e interação visual, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras finas.

Tocar Música: Proporciona uma abordagem sensorial e auditiva, envolvendo a criança de maneira prazerosa. A integração social durante atividades musicais contribui para o desenvolvimento emocional e social.

Habilidades Motoras e Atividades Motoras Finas: O jogo de mosaico e o uso de peças montadas ou brinquedos Lego estimulam habilidades motoras finas, essenciais para crianças com TDAH.

A receita de massinha caseira proporciona uma atividade sensorial, promovendo a exploração tátil e visual.

Percepção Visual e Auditiva: Brinquedos como Lince e Onde está o Wally? são adequados para desenvolver a percepção visual, importante para a leitura e identificação de objetos. Trava-línguas envolvem a percepção auditiva, contribuindo para o desenvolvimento da consciência verbal.

Raciocínio Matemático: O jogo um a um promove a socialização e o desenvolvimento de habilidades de coordenação motora visual. O jogo com a caixa de sapatos, tampas e pregador estimula o raciocínio matemático e a contagem.

Adaptadas às necessidades individuais da criança com TDAH, essas atividades oferecem benefícios significativos. A abordagem lúdica não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também ajuda a canalizar a energia e aprimorar diversas habilidades de forma integrada. Respeitar o ritmo e interesses da criança é fundamental para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e estimulante.

A incorporação do lúdico ao processo educacional não apenas torna o aprendizado mais atrativo, mas também promove o desenvolvimento integral das crianças em diferentes áreas. Ao explorar jogos, brinquedos e brincadeiras, as crianças com TDAH têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. As atividades propostas favorecem a concentração, a coordenação motora fina, a percepção visual e auditiva, o raciocínio matemático e a integração social, aspectos fundamentais para o desenvolvimento saudável.

A flexibilidade e adaptabilidade dessas atividades permitem que educadores e pais personalizem as abordagens de acordo com as necessidades individuais das crianças com TDAH. Proporcionando um ambiente de aprendizado envolvente e inclusivo, as atividades lúdicas não apenas auxiliam no desenvolvimento de habilidades específicas, mas também contribuem para a autoestima, a criatividade e a motivação para aprender.

Portanto, é fundamental valorizar a importância do lúdico no ambiente educacional, sobretudo para as crianças com TDAH, integrando essas abordagens de maneira equilibrada ao processo de aprendizado. Ao fazer isso, não estamos apenas estimulando o desenvolvimento acadêmico, mas também contribuindo para o bem-estar e o crescimento saudável dessas crianças ao longo de sua jornada educacional, reconhecendo suas necessidades individuais e promovendo um ambiente acolhedor. Em conclusão, a integração de atividades lúdicas no contexto educacional, especialmente adaptadas para crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), emerge como uma abordagem fundamental para promover um desenvolvimento integral. Ao explorar estratégias como contagem visual, tocar música, atividades motoras finas, percepção visual e auditiva, e raciocínio matemático, é possível criar um ambiente inclusivo e estimulante, atendendo às necessidades específicas dessas crianças.

A flexibilidade dessas atividades permite a personalização conforme as características individuais, favorecendo a concentração, a coordenação motora, a percepção sensorial e as habilidades sociais. A abordagem lúdica não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, fortalecendo a autoestima e a motivação para aprender.

Ao reconhecer a importância do lúdico, pais e educadores podem proporcionar um ambiente educacional que não apenas aborda as dificuldades apresentadas pelo TDAH, mas também explora o potencial dessas crianças. A relação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento infantil, respaldada por teorias de estudiosos como Vygotsky, Piaget e Freire, ressalta a importância dessa abordagem

em construir bases sólidas para o crescimento pessoal e a realização de metas educacionais.

Assim sendo, ao incorporar o lúdico de forma equilibrada no processo de ensino-aprendizagem, não apenas estamos impulsionando o desenvolvimento acadêmico, mas também estamos contribuindo para o bem-estar e o crescimento saudável das crianças com TDAH ao longo de sua jornada educacional. A abordagem inclusiva e personalizada das atividades lúdicas representa um caminho promissor para nutrir o potencial único de cada criança, independentemente das adversidades associadas ao TDAH, reconhecendo e valorizando suas singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância, que a abordagem lúdica na educação infantil é uma ferramenta valiosa, a estimulação no desenvolvimento integral das crianças, especialmente aquelas com TDAH.

Ao reconhecer a importância do lúdico nesse processo podemos contribuir significativamente para o desenvolvimento saudável e bem-sucedido, independentemente de suas características individuais. Durante a adaptação de atividades lúdicas mostra-se essencial, atender às necessidades específicas dessas crianças, proporcionando um ambiente educacional inclusivo e motivador.

Quando fundamentada na abordagem lúdica adaptada na educação infantil, não apenas estimula o aprendizado acadêmico, mas também nutre habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais.

No reconhecimento da singularidade de cada criança e suas necessidades individuais, conseguimos moldar a educação de maneira a oferecer oportunidades equitativas para o desenvolvimento integral. A inclusão de estratégias adaptativas, não atende apenas às demandas de crianças com TDAH, mas também contribui para a criação de um ambiente educacional que promove a aceitação da diversidade.

Dessa forma, promovemos não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o florescimento de habilidades que serão cruciais ao longo da vida da criança com deficiência.

Em última análise, investir na abordagem lúdica adaptada na educação infantil, é investir no potencial de cada criança, independentemente de suas características individuais. Ao fazê-lo, não apenas preparamos as crianças para um futuro acadêmico sólido, mas também para se tornarem membros ativos e resilientes de uma sociedade diversificada.

A educação, quando bem fundamentada no jogo e na adaptação, torna-se uma ferramenta poderosa para moldar um mundo, onde todas as crianças têm a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA. TDAH na escola. Disponível <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/> . Acesso 20 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de educação – Câmara de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, Diário Oficial, 20/12/1996.

Ensaio Pedagógico Construindo Escolas Inclusivas, p.09 Brasil 2005.

Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília 2006.

BIBIANO, Bianca/ FERNANDES Elisângela. **Inclusão: 7 professoras mostram como enfrentam esse desafio.** Revista Nova Escola, Ed Abril, .No 244, ago. 2011

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte.** Rio de Janeiro: ed. Shape, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

Extensão ou Comunicação? 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais Infantil: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes 1993.

_____. (org.). **O brincar e suas teorias**. SÃO PAULO: PIONEIRATHONSON Learning, 2002.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar, Prazer e Aprendizado**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2003

MANTOAN, M.T.H. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Senac, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; Arantes, Valéria Amorim; Prieto, Rosângela G. **Inclusão Escolar - Col. Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar o que é, para quem, como e por quê**. São Paulo : Moderna , 2003

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos** .UNI-CAMP , 1993.

OLIVIER, Lou. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zanhar, 1971.

PRIBERAM. **Dicionário**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/lúdico>> Acesso 03 dez. 2023.

_____. **A construção do real na criança**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Trad. de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 24.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SANTOMAURO, Beatriz. **Nova Escola: Título original: Cada um é um. E agora? Turma heterogênea: cada um é um. E agora?** ED. Abril, Edição 255, SETEMBRO:2012. Disponível: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/turma-heterogenea-cada- agora-703842.shtml>> Acesso 20 dez. 2023.

TEIXEIRA, Sirlândia. **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedoteca; implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro. Wak. 2010

TEIXEIRA, Sirlândia. **Dislexia na Educação Infantil: intervenção com jogos, brinquedos e brincadeiras**. Rio de Janeiro. Wak. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRAFISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GRAPHICS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



PAMELA JANGUENE MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Paulo (2012); Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Silva Telles.

RESUMO

O grafismo faz parte da história humana e está presente como criação do homem desde a Antiguidade, sendo desde esta época uma forma de linguagem e de expressão. É nítida a presença do grafismo no cotidiano escolar, principalmente na Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento global das crianças, porém, ao iniciarem o Ensino Fundamental ocorre uma ruptura nestas atividades e o grafismo passa a ser esquecido ou simplesmente abandonado pelos educadores. Este fato foi revelado ao decorrer desta pesquisa mostrando-se como prejudicial para o processo educativo da criança. As reflexões envolvem o grafismo e a expressividade humana englobando o histórico da origem do desenho e este como meio de expressão para o ser humano. Tendo-se clara a origem do grafismo, as produções gráficas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, as fases pelas quais estas produções se desenvolvem e suas influências no desenvolvimento emocional da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Grafismo; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Graphism is part of human history and has been present as a human creation since ancient times, being a form of language and expression since then. The presence of graphics in everyday school life is clear, especially in Early Childhood Education, making a significant contribution to children's overall development, but when they start Primary School there is a break in these activities and graphics are forgotten or simply abandoned by educators. This fact was revealed in the course of this research, showing itself to be detrimental to the child's educational process. The reflections involve graphism and human expressiveness, encompassing the history of the origin of drawing and drawing as a means of expression for human beings. The origins of graphics, graphic productions in Early Childhood Education and Primary Education, the stages through which these productions develop and their influence on the child's emotional development are made clear.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Graphism; Child Development.

INTRODUÇÃO

O grafismo é uma atividade muito presente na educação, e muitas vezes, participa e influencia no desenvolvimento das crianças.

Apesar de sua importância e contribuições, o grafismo ainda é visto como atividade improdutivo, essa pesquisa visa refletir sobre as questões que envolvem o trabalho com o grafismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, suas contribuições, benefícios, interpretações e como utilizá-lo no cotidiano escolar.

Seguindo esse contexto surgiu o problema: Qual a influência que o grafismo exerce para os alunos na educação infantil? E como trabalhá-los.

Reconhecer essa participação e a influência do grafismo na educação, visto que os profissionais da área não reconhecem a importância do ato de desenhar e tudo que o grafismo pode representar é uma das preocupações que essa pesquisa busca elucidar.

O grafismo deve ter uma maior valorização, pois pode ser uma fonte para a compreensão do universo infantil, além de desenvolver a criatividade e a sensibilidade.

A partir daí o objetivo geral da pesquisa foi: compreender a participação do grafismo no processo de alfabetização. Os objetivos específicos foram: analisar o desenho como parte integrante no desenvolvimento educacional e a ruptura gerada quando as produções artísticas são substituídas; identificar o grafismo como fonte para se compreender o universo infantil e dessa forma se estabelecer uma relação mais próxima com o aluno; observar quais as possibilidades do uso do grafismo nas metodologias de ensino.

Após essas definições a pesquisa buscou responder a esses questionamentos na tentativa

de uma educação que contemple mais o grafismo e a arte.

Para analisar essas questões e sobre outros aspectos que a envolve, a pesquisa seguiu a metodologia de cunho bibliográfico, para que fosse possível o entendimento dos diversos estudos já realizados sobre o tema e a compreensão das ideias dos diversos estudiosos sobre o desenho infantil.

Concluindo a pesquisa, nas considerações finais responde-se aos questionamentos apresentados procurando atender aos objetivos.

A PRESENÇA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo do sistema educacional, independentemente do nível de ensino, tem como objetivo final a (re)produção, a apreensão e a transmissão de conhecimento. É na Educação Infantil, portanto que começa todo o processo de aquisição deste conhecimento envolvendo atividades específicas dentre elas o desenho que muitas vezes, é visto como indissociável das atividades deste nível de ensino.

A Arte nesse processo educativo ajuda a criança a se perceber como sujeito que se expressa e se insere no mundo, mas para que isso ocorra efetivamente é necessário que os educadores vejam a criança como um ser global (físico, psíquico, emocional e social) propondo atividades que propiciem esse desenvolvimento integral e a construção da autonomia infantil, respeitando a criança, seu ritmo de desenvolvimento, suas origens sociais e culturais, sua afetividade, ideias, expressões, desejos e expectativas. Sem dúvida, um dos recursos a ser utilizado pelos educadores que melhor unifica todos esses aspectos é o grafismo.

A criança por meio do grafismo pode manifestar, entre outros aspectos, os seus desgostos, desesperos, temores, prazeres, decepções, impulsos, desejos, sonhos, enfim, todos os sentimentos que a cerca e aos quais muitas vezes ela não encontra outra maneira de manifestar, seja por medo, ou falta de oportunidade. Portanto, podemos entender que a criança se expressa por meio do grafismo como uma maneira de formular o que ela não confia, ainda, a sua expressão verbal.

Que exprime à criança? Sensações corporais, sentimentos, desejos, um conjunto de fatos emotivos acompanhantes da sua evolução geral e que ela não pode formular pela palavra, porque estão fora do seu consciente e se impõem a sua expressão sem que ela os possa controlar. (STERN, s/d; p. 8)

O ato de fazer o grafismo impulsiona outras manifestações e não pode se restringir ao lápis e ao papel, o grafismo envolve observação, memória e imaginação, e restringi-lo a esses dois instrumentos é uma forma de minimizar esse processo de criação e expressão.

Quando uma criança que se encontra na Educação Infantil desenha, lhe é permitido não apenas expressar suas ideias e emoções, mas que ela se aproxime do mundo, do conhecimento e se aproprie destes, pois a ação desenvolvida pelo ato de desenhar traz descobertas e frustrações, a criança passa por um processo de vivências e existências, vivência da sua realidade e existência de "Ser" inserido nessa realidade, sempre englobando suas necessidades e suas potencialidades.

A criança também desenha para brincar e brinca com os seus desenhos.

O grafismo como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar, marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio. (MOREIRA, 2005, p.26)

Mesmo o grafismo sendo considerado a primeira escrita da criança este não deve ser imposto, afinal, o que a criança faz é em função de suas próprias necessidades, seus desejos, em busca da sua realização, sem se preocupar com os outros. Em suas ações e criações a criança cria um vínculo existencial em relação ao desenho, esse vínculo congrega o presente, o passado e o futuro.

O grafismo infantil traduz uma visão, um pensamento, revela um conceito que geralmente são internos, inconscientes na criança, durante seu “processo de criação”, desenhar e falar são duas linguagens que interagem entre si, segundo Edith Derdyk (2004, p.121).

No ato de desenhar está implícita uma conversa entre o pensar e o fazer, entre o que está dentro e o que está fora...

Apesar dos inúmeros benefícios emocionais, sociais, e intelectuais que o grafismo proporciona às crianças e ao seu desenvolvimento muitos educadores ainda o consideram apenas como uma ação motora ou como forma de passar o tempo durante as atividades escolares o que é um erro e acaba por fazer desta forma de expressão uma atividade sem importância.

O certo é que mediante o grafismo a criança pode se tornar equilibrada e forte emocionalmente, favorecendo a comunicação e o seu desenvolvimento intelectual, não sendo a única forma de expressão infantil, mas, a mais fácil de ser aperfeiçoada, desde que as interferências dos educadores sejam corretas e que estes compreendam as evoluções que ocorrem nas produções infantis, visto que muitos educadores “tentam” ensinar técnicas para a criança desenhar (como se ela não soubesse), ignorando a evolução natural do desenho e desta maneira inibindo o processo criativo das crianças.

O vínculo estabelecido entre a criança e o grafismo tem relação direta com a maneira pelas quais os educadores se relacionam com essa forma de linguagem e como as propõem, pois, o simples fato de um educador “nomear” as produções gráficas da criança pode levá-la ao entendimento de que o seu grafismo não comunica nada, ou seja, que essa forma de expressão é inadequada e inútil, e que, portanto, deve ser ignorada. Isso faz com que a criança perca a vontade de desenhar e que este grafismo perca o sentido.

É muito comum essa posição por parte dos educadores quando estes restringem a sua visão do grafismo a apenas três aspectos: grafismo como uma mera cópia de algo real, grafismo como forma de ilustrar uma escrita ou o grafismo para tratar de um assunto específico, e aliados a essa visão os educadores colocam diversos obstáculos para um trabalho efetivo envolvendo o grafismo, as reclamações mais frequentes são: carência de espaço e de infraestrutura nas escolas infantis, falta de materiais diversificados e principalmente um mau preparo de formação e informação no que se refere à arte e ao grafismo.

Para que o grafismo possa realmente contribuir e beneficiar as crianças da maneira que já foi exposto é preciso criar oportunidades concretas do fazer artístico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, prestando atenção à expectativa que se tem em torno do grafismo e ao trabalho desenvolvido, não o simplificando a apenas como preenchedor de lacunas, mas sim um revelador de

formas de ver o mundo, no qual a criança imprima, em suas produções, parte de sua personalidade.

Somente a preocupação e o entendimento do grafismo como conteúdo curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com seus objetivos e significados levará o educador a entender que este deve ser desenvolvido em seu caráter interdisciplinar e em sua especificidade, fazendo da escola um espaço de abrangência da Arte, na qual a criança não perca a confiança no seu grafismo.

DESENVOLVIMENTO DO GRAFISMO INFANTIL

O grafismo começa a fazer parte da vida das crianças por volta dos 2 anos de idade, (muitas vezes até antes, Marthe Bernson data por volta de 18 meses) e já pode ser visto e entendido como uma forma de expressão, pois é neste período que surgem os “rabiscos”, as “garatujas”, a criança sente prazer em rabiscar a folha e até mesmo fora da folha, pois ainda não possui a noção de espaço e limite, o lápis se torna uma extensão do próprio corpo, por isso pode-se dizer que a criança, nesta fase, desenha com o corpo todo.

Além de possuir o sentimento de necessidade de “manchar” os lugares, ou seja, deixar sua marca nos ambientes (podemos até mesmo fazer uma analogia aos homens primitivos) a criança quando rabisca uma folha sente prazer tanto pela execução dos movimentos, quanto pelo visual que começa a aparecer diante de seus olhos, é uma descoberta de sentidos.

A criança está em pleno desenvolvimento, descobrindo sensações e objetos a cada instante, assim, sua elaboração gráfica acompanha seu desenvolvimento psicomotor, sua criatividade, sua imaginação, o grafismo se tornam um jogo, no qual não são necessários companheiros, a própria criança estabelece suas regras, nas palavras de Edith Derdyk: “O grafismo é o palco de suas encenações, a construção de seu universo particular” (2004;p.50).

Mediante o grafismo a criança é capaz de expressar seus sentimentos e desejos interiores, o inconsciente se faz presente nessas manifestações gráficas, e isso não apenas nos grafismos infantis, mas em qualquer obra produzida com imaginação, visão interior, na qual o artista possa se entregar de corpo e alma, conseguindo expressar seus pensamentos, emoções, ideias.

Para a criança o grafismo se torna também uma manifestação de sua inteligência, de seu cognitivo, pois por meio desta ela pode inventar explicações, criar teorias e hipóteses para os aspectos ainda não compreendidos, a criança pode inventar e reinventar seu mundo.

Este ato de tentar compreender a realidade mediante ideias hipotéticas desenvolve a capacidade intelectual, e a capacidade projetiva, pois a criança passa a projetar, a planejar seu desenho mentalmente. Quando se oferecem à criança condições ideais tanto físicas, como também emocionais e intelectuais passa a existir maiores possibilidades de ocorrer este desenvolvimento. No entanto, a criança é capaz de deixar sua marca expressa em qualquer lugar, em qualquer superfície: na areia com um graveto; nas paredes com lápis ou canetas; na calçada com cacos de tijolos, até mesmo em um vidro ou espelho embaçado marcando-os com os dedos.

A criança, portanto, passa por diversos estágios de desenvolvimento intelectual e emocional

e suas produções gráficas também, o grafismo infantil atravessa diversas fases de desenvolvimento.

Ao fazer o grafismo, a criança envolve diversas outras ações como: falar, narrar o que desenha, cantar, balançar-se, o corpo trabalha de uma maneira integral, assim, cada gesto que imprime, carrega uma experiência diferente ao desenhar.

Com o desenvolvimento do ato de desenhar o prazer de movimentos se alia ao prazer visual, o sentimento já não existe apenas enquanto se desenha, mas permanece quando a criança vê sua obra. Na ponta do lápis estão concentrados todos seus sentidos, ou seja, seu corpo de uma maneira completa.

Com o passar do tempo a criança começa a ter um maior controle de seu próprio corpo o que reflete em seus grafismos que passam a possuir gestos mais precisos, a criança também começa a se ver como criadora, colocando no papel toda sua experiência de existência.

Com este controle até o ritmo de execução dos grafismos fica mais lento e o olho ajuda na memorização e na construção de algumas formas, ao mesmo tempo se inicia os comentários verbais sobre os grafismos, e as crianças, na tentativa de reproduzirem formas podem obter o sucesso ou o fracasso.

A noção de espaço ainda não está realmente presente nas obras infantis nesta fase, a percepção espacial da criança evolui de acordo com a sua percepção corporal, o que se pode perceber é o espaço emocional presente nos grafismos, ou seja, a criança estabelece uma hierarquia de importância para suas figuras, ou seja, desenha de acordo com a afetividade, assim, o que ou quem gosta mais é desenhado maior ou mais perto de seu próprio retrato. Este aspecto fica claro nos grafismos sobre a família no qual o pai ou a mãe é representado bem maior e os irmãos (mesmo que mais velhos) são desenhados em tamanho menor, por exemplo.

O que começa a se desenvolver também são os conceitos de semelhança/diferença, pequeno/grande, dentro/fora, noções que irão permitir a capacidade de agrupar, associar, organizar e classificar.

Quando a criança começa a ter noção de si própria, a ter domínio de suas sensações, sentidos e a capacidade de criar e estabelecer conceitos passa a desenhar elementos permanentes, um exemplo disto é o círculo, em seus diversos rabiscos, que agora já estão mais arredondados, começam a surgir figuras fechadas. Pode-se fazer uma analogia do gesto circular com a individualidade, com a conquista do “eu” e a diferenciação do “outro”, na área da psicologia o círculo estabelece uma relação à conquista da consciência.

Desenhando formas fechadas a criança pode perceber a existência do todo (folha) e da parte (figura), desenvolvendo a noção de permanência e autonomia.

Não é apenas esta forma geométrica que aparece nesta fase, figuras como o quadrado e o triângulo também surgem nos desenhos infantis cada uma explorando certas capacidades mentais e intelectuais das crianças que passarão a procurar o equilíbrio na combinação das formas, representando o real e o imaginário para criarem suas composições, é neste momento que surgem as figurações como: casas, animais, carros e pessoas, sendo de extrema importância a observação, a memória e a imaginação.

A conquista da linguagem oral desperta nas crianças outras capacidades, como a noção de permanência dos objetos, a elaboração de sentimentos como o medo e a angústia e agora a capacidade de poder nomear seus desenhos, suas figuras, essa nomeação muitas vezes é alterada, ou seja, ela marca gráfica pode ser chamada de gato em um dia e de flor em outro, no entanto essa narração abre possibilidades até mesmo para criarem histórias baseadas em suas obras.

A narrativa da criança sobre seus grafismos se desenvolve também pela exigência que o adulto possui de entender o que a figura representa, muitas vezes, a criança dá nome ao seu gesto, que para ela é mais importante do que as marcas no papel. Porém, a cobrança exagerada por parte dos adultos a respeito das significações do grafismo infantil pode inibir a criança, pois esta, ao desenhar já tem em mente que suas representações deverão possuir interpretações, no entanto, mesmo podendo atrapalhar o processo gráfico, os questionamentos levam a criança a pensar sobre sua produção.

Quando a criança já consegue desenhar não somente com a orientação da mão sob comando do cérebro, mas quando o olho passa a orientar toda essa ação, a criança evolui para uma nova fase, na qual consegue combinar as diversas figuras que já é capaz de desenhar. Com esta combinação passa a desenhar seus primeiros bonecos que segundo Mèredieu, representam a projeção do próprio esquema corporal da criança.

As crianças desejam entender e participar do universo adulto e com estes tipos de grafismo/escrita sentem que estão realmente comunicando algo, tentando imitar o ato de escrever. Escrever e desenhar são ações articuladas, já que a origem da escrita possui raiz no desenho, pode-se até, segundo Derdyk, estabelecer um elo entre o grafismo infantil e as escritas primitivas.

O ensino baseado na cópia não desenvolve as capacidades como criatividade, reflexão e visão de mundo própria e sim desenvolve aspectos como destreza e técnicas, pode-se dizer que é um mecanismo de poder, de dominação, já que exclui o poder de escolha e de decisão da criança, seus interesses e necessidades são deixados de lado, assim, como os aspectos fundamentais – não apenas para o desenho, mas para o conhecimento em geral – a observação, a memória e a imaginação.

De acordo com Luquet, depois do período de adequação à escolarização, a criança ainda passa por mais dois estágios. Dos quatro até os dez ou doze anos o que caracteriza o desenho infantil é o fato de este representar o que a criança sabe sobre o objeto e não o que exatamente vê, assim, suas experiências como tocar, cheirar, bater, pegar, são fundamentais para que seu repertório cresça cada vez mais, desenhar se torna uma maneira de conhecer.

Nesta fase também, entre seis e sete anos, a criança começa a apresentar uma maior noção de espaço e de medida, o que torna seus desenhos bem mais elaborados, suas figuras são representadas em diferentes posições e para isso a observação se torna muito importante. Este é o chamado Estágio Intelectual.

Numa segunda fase, depois dos doze anos, a criança atinge o Estágio Visual, no qual está já começa a apresentar noções de perspectiva, a criança desenha agora baseada em algumas regras de espaço, profundidade, envolvendo operações abstratas o que põe um fim ao grafismo

espontâneo, as produções agora tentam ao máximo se igualar às obras adultas.

É evidente que da mesma maneira como as crianças se desenvolvem biologicamente e no processo da leitura e escrita ela também desenvolve suas potencialidades na arte de desenhar e criar e o professor pode integrá-los na busca de uma compreensão maior do seu aluno e na sua aprendizagem.

A RUPTURA ENTRE A LINGUAGEM PRÓPRIA E A LINGUAGEM IMPOSTA

Atualmente, com as mudanças sociais e de estruturação familiar, as crianças entram na escola cada vez mais cedo, essa escola idealizada pelos pais é aquela que prioriza a alfabetização, e esse processo escolar pode inibir o processo de desenvolvimento gráfico infantil e muitas vezes o que se vê é uma concorrência entre escrita e desenho, pois este acaba perdendo sua possibilidade expressiva e comunicativa, como se somente o mundo das letras em si próprio fosse capaz de fazê-los.

É patente o empobrecimento da expressão gráfica quando a criança passa pelo processo de alfabetização, principalmente quando não há um respaldo que dê garantias para a continuidade da experimentação gráfica. (DERDYK, 2004. p.104).

Ocorre que, na maioria das vezes, o grafismo é visto como exercício que beneficia o controle motor, domínio da observação e a cópia, e todo ensino baseado na cópia vê a criança como um ser que não pensa, não reflete, entende este apenas como um depósito de informações, assim, inibe qualquer expressão original da criança, seja na arte ou na linguagem escrita, seu desenvolvimento passa a ser fraco assim como seu ser.

Essa situação ocorre quando a criança passa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental o que envolve uma ruptura no grafismo da criança, esta deixa de lado uma forma de expressão que é sua para seguir um padrão imposto, já que a mecânica da alfabetização implica que a criança abandone a sua escrita e adote uma escrita aprendida, convencional. (MOREIRA, 2005;p.68)

O grafismo é uma atividade rotineira presente na Educação Infantil, apesar de inúmeras vezes, não receber o devido valor, a atenção específica e a avaliação adequada, as crianças até 6 anos de idade possuem várias oportunidades de se expressarem por meio destas produções gráficas, podendo ao menos colocar no papel os sentimentos, emoções, ideias e pensamentos que não conseguiriam comunicar com outra linguagem, mesmo que estas não sejam compreendidas pelos profissionais e também pelos próprios pais.

Não é apenas o grafismo que contribui para este desenvolvimento pleno e equilibrado da criança, mas também outras tantas atividades como os jogos, as histórias e as brincadeiras, entretanto, na maioria das vezes e entre a maioria dos profissionais de Educação, estas atividades fazem parte apenas da educação infantil, contribuem apenas nos primeiros anos de escolarização, quando exercem, na opinião de muitos, um papel de preenchimento de tempo, uma atividade apenas lúdica.

Porém, para muitos autores esta opinião já está se alterando e vários questionamentos começam a fazer parte da literatura específica em Ensino Fundamental.

Qual é o significado do brincar na vida e na constituição das subjetividades e identidades das crianças? Por que à medida que avançam os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser crianças para serem alunos? (BORBA, 2006, p.33).

Muitas vezes os professores dão a devida atenção ao desenvolvimento emocional, afetivo e social apenas às crianças que frequentam a primeira etapa da educação básica, apenas àquelas da Educação Infantil e esquecem que os alunos do Ensino Fundamental também passam por diversos conflitos, medos, inquietações e que estes também necessitam de acompanhamento psicológico, necessitam de algum tempo para brincar, para sonhar, para se expressar em todos os sentidos, desde seus desejos e expectativas perante a escola até seus medos mais íntimos.

O ato de brincar – e podemos compreender neste também o ato de fazer o grafismo – não deve ser entendido apenas como um ato lúdico, mas também, como uma maneira de incorporar experiências sociais e culturais, criar e recriar sua realidade e produzir cultura. Brincando, a criança de qualquer idade, encontra uma possibilidade de renovar suas experiências humanas e é exatamente neste ponto que diversos profissionais falham, ou seja, não conseguem encarar a criança, visualizar seu aluno, esteja este na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, como um sujeito possuidor de criatividade, de experiências, de sonhos e também de necessidades, os alunos acabam sendo vistos de maneira incompleta, como sujeitos imaturos, capazes apenas de consumir cultura e não de produzi-la.

Uma das grandes tarefas dos professores é a de conseguir compreender a criança na sua maneira especial e específica de ser e de pensar sobre o mundo.

A abertura de portas para o encontro e a proximidade cultural com as crianças e os adolescentes é fundamental para organizarmos atividades que estejam em maior sintonia com seus interesses e necessidades. (BORBA, 2006, p.43).

Conseguindo compreender seu aluno o professor poderá ajudá-lo a se constituir como um sujeito pleno no mundo. O brincar e o desenhar vêm como uma possibilidade de o professor conseguir obter este conhecimento sobre seu aluno, e se não são apenas as crianças pequenas que necessitam desta atenção, estas atividades devem estar presentes sim no Ensino Fundamental, para que as crianças de 6 a 12 anos possam também ter o direito de se expressarem por meio de outras atividades e de outras linguagens, como a corporal e a plástica, já que continuam possuindo singularidades na maneira de ser e de se relacionar com os outros, com os acontecimentos, ou seja, com o mundo. O brincar e o desenhar contribuem na educação como função humanizadora, como um diálogo entre adultos e crianças.

As concepções de “escola” e “aluno” se alteram durante a história, são visões históricas e sociais e assim também a noção do “brincar” se alterou e continua se alterando de acordo com a sociedade, com a época, com o caráter de educação, assim, pela cultura a brincadeira e o desenho foram consideradas irrelevantes atividades de pouco valor na educação formal e contrário ao trabalho, ou seja, improdutivas.

A atividade de desenhar é, na maioria das vezes, encarada pelos profissionais e pelos familiares como algo que ocupa o espaço das efetivas atividades, das atividades curriculares realmente valorizadas e que já possuem um espaço grandioso no currículo escolar como os conceitos de português ou de matemática.

A atividade de brincar fica, portanto, à parte das outras é secundarizada no contexto da formação escolar da criança, esta visão é cultural e, portanto, é mutável, não é fixa assim como a própria cultura e é exatamente por este motivo e acompanhando os diversos estudos que se complementam a cada dia, que diversas obras e discursos apontam a importância do ato de brincar – e desenhar - no desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, é importante indagarmos: nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou têm privilegiado o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos das ciências, desprezando a formação cultural e a função humanizadora da escola? (BORBA, 2006, p.35)

Esta noção de brincadeira como tempo perdido, e o mesmo equivale ao grafismo, é proveniente da ideia de que estas atividades são opostas ao trabalho, não são produtivas porque “não geram resultados mensuráveis” e esta concepção leva a diminuição do espaço/tempo escolar para a execução destas tarefas, para a criação de arte, para a expressão corporal, musical e plástica.

Estas atividades, ao contrário, deveriam ser entendidas como atividades que se articulam aos processos de aprender, de se desenvolver e de conhecer, como afirma Ângela Meyer Borba: “no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos!”. Aprender brincando é uma possibilidade a mais de a criança obter sucesso em sua aprendizagem, já que estas atividades são estimuladoras, o que desperta o entusiasmo, aumentando o interesse e assim a participação dos alunos nas aulas. Um aluno motivado se sente mais seguro e confiante o que contribui em muito para o seu desenvolvimento emocional e assim para seu crescimento integral e equilibrado.

O ato de desenhar e o ato de brincar por mais naturais que pareçam ser às crianças não são algo já dado na vida do ser humano, são atividades aprendidas pelos sujeitos em suas relações com os outros, de acordo com a cultura, essas atividades, então, envolvem diversas aprendizagens que podem ser muito desenvolvidas e estimuladas pela escola, despertam como afirma Vygotsky a zona proximal do desenvolvimento, impulsionando as crianças para as seguintes fases de seu desenvolvimento cognitivo, intelectual como também emocional.

As atividades como desenhar e brincar desenvolve também nas crianças a noção de que o imaginado não é real, apesar de a imaginação estar presente a todo o momento nestas atividades, as crianças conseguem diferenciar o mundo da fantasia do mundo real, sendo também uma possibilidade de experimentar sentimentos. Em uma brincadeira, por exemplo, a criança tem a possibilidade de viver emoções como o medo, a tensão, a surpresa, o que contribui para o desenvolvimento de suas emoções em todas as situações de sua vida fora das brincadeiras.

O grafismo, e as brincadeiras de forma mais ampla, devem ser compreendidos não mais como simples atividades lúdicas, mas sim como saberes culturais e sociais que se constituem no cotidiano, nas relações existentes entre as diferentes pessoas. São saberes influenciados também pela mídia, pelos costumes, pelas outras crianças e pelos adultos, representam inclusive a complexa experiência cultural que os diferentes grupos sociais possuem.

Portanto, a escola deve englobar em seus espaços e tempos a possibilidade de obter conhecimentos de diversas maneiras, compartilhar com as crianças e adolescentes maneiras diferentes de compreender o mundo, permitir que os alunos, em qualquer nível de ensino que estejam, possam

produzir cultura, ampliar suas experiências e assim, se desenvolver integralmente. Porém, para que isso faça parte da prática escolar, deve-se repensar o trabalho pedagógico, as ações cotidianas, pois muitas vezes, com simples atividades – como desenhar e brincar – já é possível garantir este desenvolvimento equilibrado das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, analisando as teorias e conceituações de diversos autores, fica comprovada a importância do grafismo para o homem como sujeito e como gênero e que em nossa sociedade um dos lugares ideais para que as futuras gerações possam entrar em contato com as diversas manifestações artísticas e também participar da Criação, Contemplação e Interpretação destas obras são as instituições de ensino.

A escola precisa ser um espaço de acesso e apropriação cultural, e principalmente um espaço que permita às crianças o entendimento da Arte como uma experiência estética e humana com suas possibilidades e conteúdos próprios. Somente o ser humano é capaz de se expressar por meio da Arte, portanto esta pode ser considerada, também, como um fator de humanização do homem.

As diferentes formas de expressão que a Arte proporciona são também formas de linguagem, de comunicação que são necessárias para a compreensão que as crianças têm de si mesmas, e é a escola, portanto, que deve garantir as chances da criação estética, ou seja, do fazer estético.

Quando uma criança entra em contato com a Arte ela estabelece uma nova maneira de ver e entender o mundo, a realidade, porém, para que estes momentos ocorram os professores precisam preparar seus planejamentos escolares para trabalhar com seus alunos as diferentes manifestações artísticas, principalmente o desenho, pois, não resta dúvidas do quanto essa forma de expressão contribui para o desenvolvimento integral e pleno dos alunos.

Os obstáculos e dificuldades para que um bom trabalho envolvendo o grafismo seja realizado são inúmeras, mas o professor que se propõe a explorar as contribuições desta atividade deve possuir alguns conhecimentos sobre esta linguagem para que assim, seja capaz de propiciar momentos em que seus alunos coloquem à prova a imaginação, a expressão e o próprio desenvolvimento.

O contato entre a criança e a Arte pode ser realizado de diversas maneiras, entre elas a contemplação e a apreciação. O professor deve ter, portanto, consciência de que ao contemplar a Arte o indivíduo está de certa maneira se tornando um coautor dessa produção, afinal ele reflete e compreende à sua maneira de ver o que foi produzido, e quem aprecia a criação artística estabelece uma relação que vai além do que se vê, mas que se sente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Volume 1 Introdução e Volume 3 Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC/SEF, Editora: Parma Ltda.: 1998.

BORBA, Ângela Meyer. **O Brincar como um modo de ser e estar no mundo**. BRASIL. Ministério da Educação. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola**. BRASIL. Ministério da Educação. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. 3. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no desenho da criança**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2005.

GALVÃO, Isabela. **O desenho na Pré-Escola: o olhar e as expectativas do professor**. São Paulo: Editora FDE, 1992. Séries Ideias, nº 14, 53 a 61 p.

LUQUET. G. H. **O desenho infantil**. Porto: Editora Civilização, 1969.

MÉREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. [Título original: Lê Dessin D'Enfant]; Tradução: Álvaro Lorencini; Sandra M. Nitrini. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2000.

MONTEIRO, M. C. **Concepções de arte: discursos, relações pedagógicas e a proposta triangular no ensino da arte**. Dissertação (Mestrado) Centro de Ciências Humanas e da Comunicação - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, outubro de 2005.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 10. ed. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2005.

STERN, Arno. **Uma nova compreensão da arte infantil**. Lisboa, Portugal: Editora Livros Horizonte, s/d.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1982.

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REFLECTIONS ON EVALUATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



PATRICIA DA SILVA DOURADO

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016); Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela UNESP (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEI Wilson Reis Santos.

RESUMO

A observação e o acompanhamento na educação infantil são estratégias fundamentais para que possamos compreender como a criança aprende, e principalmente se desenvolve, com a intenção de adotarmos práticas que favoreçam experiências significativas, e assim garantir uma educação de qualidade. Com este estudo, iremos compreender que a avaliação na educação infantil possibilita a reflexão da prática pedagógica, do contexto educativo e as diversas formas de aprender e ensinar que garante o desenvolvimento integral da criança. Neste contexto, apresentaremos a avaliação na educação infantil e a construção de uma documentação capaz de desconstruir maneiras preconcebidas e abstratas de pensar a infância, a aprendizagem e o currículo ao apresentar, por meio dos registros a memória do grupo, o processo das ações, decisões e reflexão diária do cotidiano e a articulação entre a teoria e a prática.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Educação Infantil; Práticas; Registros.

ABSTRACT

Observation and monitoring in early childhood education are fundamental strategies for understanding

how children learn and, above all, develop, with the intention of adopting practices that encourage meaningful experiences and thus guarantee quality education. With this study, we will understand that assessment in early childhood education makes it possible to reflect on pedagogical practice, the educational context and the different ways of learning and teaching that guarantee the child's integral development. In this context, we will present evaluation in early childhood education and the construction of documentation capable of deconstructing preconceived and abstract ways of thinking about childhood, learning and the curriculum by presenting, through records, the memory of the group, the process of actions, decisions and daily reflection and the articulation between theory and practice.

KEYWORDS: Evaluation; Early Childhood Education; Practices; Records.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como base a revisão de literatura, compreendendo que a avaliação na educação infantil ocorrerá por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Segundo, Godoi (2006) a prática avaliativa padronizada e excludente não irá considerar às funções da educação, as concepções de criança e infância presente em nossa sociedade, pois terá como intencionalidade a comparação e classificação das crianças, a partir dos instrumentos uniformes e de modelo ideal de crianças (construído pelo adulto), incluindo aqueles que não se enquadram nos padrões desejados.

Este trabalho apresentará algumas reflexões dos estudos sobre a prática da avaliação na educação infantil como registro necessário para a construção do trabalho pedagógico.

CONCEITO DE AVALIAÇÃO

Para iniciar a discussão sobre avaliação, é preciso compreender da onde surge algumas ações relacionadas ao ato de avaliar, sendo eles: os testes padronizados, a comparação, seleção e o mérito. Tais posturas há muito tempo, fazem parte do cotidiano e deverão ser superadas, diante das diversidades na forma de aprender, as estratégias de avaliar precisam acompanhar uma prática que considere este aluno com toda sua complexidade.

Com a intenção de conhecer sobre as influências deste tipo de avaliação podemos destacar pelo menos dois modelos de avaliação: a conservadora, abordagem tradicional e a tecnicista trazida pelo movimento Nova Escola.

No paradigma tradicional é priorizada a memorização e a repetição de conteúdos de forma mecânica, pelo aluno. Pois este último, torna-se passivo, não participando ativamente da construção do conhecimento enquanto o professor é o único detentor de todo saber.

Segundo Behrens (2005), destaca que no processo avaliativo, é contemplado pela autoavaliação e tem como pressuposto a busca por metas pessoais, ou seja, o aluno é um sujeito ativo na sua aprendizagem. O professor se apropria dos instrumentos avaliativos que deverá facilitar o aprendizado e desenvolvimento espontâneo do aluno.

Para Behrens, na concepção tecnicista o elemento principal está na organização racional dos meios, assim a educação está voltada para o sujeito eficaz e produtivo, ao contrário, não se adequando a esse processo será excluído. Com isso, podemos perceber que nesta perspectiva o processo avaliativo priorizará os meios técnicos, e a ênfase se dá no fazer.

Em síntese, o papel da avaliação nas concepções conservadora tradicional, escola novista e tecnicista está baseado na classificação.

Na abordagem progressista a avaliação é contínua processual e transformadora, pois contempla momentos de autoavaliação e avaliação grupal, ocorrendo à troca de experiências e diálogos entre os professores e alunos, e por último, a avaliação no ensino com pesquisa que é contínua, processual e participativa. Esta avaliação acontecerá por meio do acompanhamento dos alunos com projetos e pesquisas (Behrens, 2005).

Na abordagem crítica, observamos que a avaliação é uma estratégia de aprendizado, participação e processo do aluno no decorrer no seu processo de ensino e aprendizagem, pois acompanhará o seu desenvolvimento.

Ao conhecer essas abordagens e seus objetivos em cada contexto será possível compreender a evolução teórica e prática sobre ação de avaliar, a influência no trabalho pedagógico realizado nas escolas e os desafios na organização de estratégias de avaliação.

Segundo Guedes (2006) a avaliação não tem como característica medir o quanto o aluno aprendeu ou construir qualquer tipo de julgamento sobre o desenvolvimento do aluno, mas sim como forma de acompanhar e possibilitar a reflexão da prática pedagógica, as potencialidades deste aluno, suas necessidades, e a construção de estratégias. E quando realiza com significado apoia o trabalho do professor junto com seus alunos. Nas pesquisas sobre avaliação educacional Hoffmann (2000) afirma que:

A avaliação deve ser entendida como uma prática investigativa e não sentenciosa, mediadora e não constatativa. Não são os julgamentos que justificam a avaliação, as afirmações inquestionáveis sobre o que a criança é ou não capaz de fazer (Hoffmann, 2000, p.23).

Desta forma, não se deve avaliar com o objetivo de classificar, padronizar resultados e comportamentos ou quantificar seus saberes e apontar erros, pois a reflexão sobre uma avaliação deve considerar a subjetividade deste aluno, isto é, sua história de vida, as conquistas e descobertas. E como Hoffmann (2000) destaca a avaliação será uma estratégia das práticas pedagógicas de conhecer/investigar a ação do aluno e pensar sobre formas de intervenção que favoreça o seu desenvolvimento possibilitando a reflexão sobre a ação pedagógica.

A avaliação inicial ou diagnóstica e a avaliação somativa são realizadas no início ou no final do processo de ensino e aprendizagem, e tem por finalidade abordar informações sobre o saber

dos alunos, num determinado momento, já a avaliação formativa se realiza de uma forma contínua durante o percurso de aprendizagem no dia a dia de escola. Essas avaliações são indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na construção do seu conhecimento e desenvolvimento das práticas pedagógicas, desta forma, ao avançar nos estudos apresentaremos como acontece a avaliação na educação infantil.

O SIGNIFICADO DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, artigo 29:

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguística e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Uma das formas de garantir que esse processo de desenvolvimento ocorra de forma satisfatória será a reflexão sobre as formas de avaliar a criança na educação infantil, e esta ação poderá acontecer por meio da observação, registro, planejamento obtendo elementos para conhecer melhor as crianças, suas características pessoais, sociais, emocionais, seus desejos, interesses e seus modos de apropriação da cultura na qual estão inseridas.

Dentre os documentos oficiais, inicialmente, podemos destacar a LDB 9.394/96 que determina na seção da II da educação infantil artigo 31, algumas definições sobre o processo avaliativo na educação infantil:

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo ao ensino fundamental.

A avaliação, segundo a LDB 9.394/96, tem como objetivo acompanhar e promover o desenvolvimento da criança analisando sempre as práticas de cuidado e educação que são realizadas; e nessa etapa da Educação Básica não deve ter como objetivo reprovar ou promover as crianças na própria educação infantil ou para ser matriculada no ensino fundamental.

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009) também há determinações a respeito de como deve ocorrer à avaliação na educação infantil.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação garantindo:

I – A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano.

II – Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.)

III – a continuidade de processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de educação infantil, transição no interior da instituição, transição no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ensino fundamental)

IV – Documentação específica que permite as famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento da criança na Educação Infantil;

V – A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Podemos observar que, tanto nas Diretrizes como na LDB, a avaliação na Educação Infantil não deve servir de promoção ou classificação das crianças nesta etapa da educação, assumindo assim um caráter formativo e de construção de conhecimentos sobre esta criança.

Outro documento que apresenta sua concepção sobre avaliação é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que destaca a observação e o registro como indispensáveis para fundamentar a prática do professor e revelam, por meio das particularidades de cada aluno, uma visão integral de sua aprendizagem. Segundo o RCNEI (1998):

A avaliação é entendida, prioritariamente, como conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do projeto educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo com o todo.

Desta forma, a avaliação ocorrerá durante todo o processo de construção e aquisição do conhecimento pela criança, com a mediação do professor em novas ações, ou seja, norteando e redefinindo os conteúdos programáticos e contribuindo para qualidade da aprendizagem.

A avaliação na educação infantil, como forma de acompanhamento do desenvolvimento da criança ocorrerá em três momentos sendo eles: inicial, formativa e somativa.

Neste contexto, Bassedas, Huguet e Solé (1999) relatam que a avaliação inicial informa sobre o conhecimento e as experiências prévias das crianças, a partir do seu contato com o objeto do conhecimento. As estratégias que podemos utilizar na avaliação inicial poderá variar de acordo com a realidade de cada criança o importante é planejar situações adequadas de observação ao contexto que queremos avaliar analisando suas competências e suas dificuldades entre outros.

A avaliação formativa ocorrerá durante o processo de aprendizagens significativas, pois permite modificar a intervenção a partir das informações que se obtêm nas próprias atividades, no processo de ensino e aprendizagem realizadas com as crianças. E neste momento que o professor observará nas crianças ritmos e formas de aprendizagens diferentes, que o levará a adequar o ensino as características e as necessidades que as crianças apresentam no decorrer nas diferentes atividades. Na avaliação formativa observa-se que a criança sabe fazer sozinha e o que faz com ajuda do outro por meio da interação social.

Enquanto a avaliação somativa, se realizará ao final do processo de ensino e aprendizagem com o propósito de apresentar informações sobre o que as crianças aprenderam em relação a proposta de trabalho que foi realizada.

Em tese, a avaliação na educação infantil utilizará a observação e o registro para acompanhar e promover o desenvolvimento da criança, para isso, utilizará a avaliação como estratégia consciente de visitar a prática educativa.

PRÁTICA DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao analisarmos as práticas pedagógicas que determinam a avaliação na educação infantil é

necessário discernir quem, e o que deve ser avaliado. Atualmente é comum na prática educativa, em todos os níveis de ensino, o entendimento de que somente os alunos e professores devem ser avaliados.

No geral, tal prática se dá, por meio de provas e testes internos e externos. Porém, na educação infantil, a avaliação é formativa, pois não são aplicadas provas e trabalhos cuja finalidade é a promoção ou retenção do aluno.

Podemos dizer, com isso, que ao avaliar devemos levar em consideração alguns fatores e definir os sujeitos desse processo, pois de acordo com Arribas (2004) todo o envolvimento na Educação Infantil deve ser avaliado, e que podemos avaliar todos aqueles que fazem parte ou atuam na evolução da criança.

Desta forma, compreendemos que os sujeitos da avaliação na educação infantil, são todos aqueles que estão envolvidos na tarefa de cuidar e educar da criança.

Os gestores, professores e demais funcionários devem ser avaliados em suas práticas em diferentes ações empreendidas no ambiente escolar. Porém, não só os sujeitos que devem ser avaliados, mas também a estrutura física, materialidades, espaços, tempos e o envolvimento de todos que compõem a escola.

Avaliar na educação infantil deve ter como foco, o desenvolvimento da criança, em suas formas de adquirir e construir conhecimentos, desenvolver habilidades e se construir como ser histórico atuando como protagonista em seu contexto social.

A orientação normativa nº1 de 02/12/2013 afirma que a avaliação deve servir para registrar as situações/experiências vividas pelas crianças no dia a dia, enfatizando suas descobertas e aprendizagens, considerando o princípio de que a avaliação é um processo contínuo, para identificar suas potencialidades, interesses e necessidades.

Nesse sentido, a avaliação na educação infantil irá nortear a prática educativa, fornecendo subsídios que irão auxiliar no planejamento, na ação, na reflexão e, novamente na ação do professor e demais atores envolvidos nas ações educativas.

A avaliação tem como objetivo coletar informações que poderão apoiar na organização das práticas, e principalmente na construção de estratégias que considere o desenvolvimento das crianças na sua diversidade.

Nesse sentido, as situações avaliativas não devem limitar-se à medida, à sinalização de erros e acertos. Elas, na verdade, devem constituir fontes de informações às quais o professor irá se reportar para analisar o que precisa ser melhorado no ensino e, depois, conceber e implementar ações pedagógicas que auxiliem a criança que ainda não conseguiu aprender.

Paz (2005) cita que a avaliação na educação infantil é um recurso a ser utilizado a favor da criança e do professor, um mecanismo auxiliar no seu trabalho, sendo necessário resgatar o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano.

O registro do processo de avaliação na Educação Infantil se constitui em importante instrumento na análise do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O conjunto dos diferentes instrumentos de acompanhamento, que se constituem a partir dos registros de observação da criança propicia a indicação das estratégias pedagógicas necessárias às aprendizagens e desenvolvimento revelados na documentação pedagógica, cuja apresentação para as famílias possibilitará o conhecimento do processo (Brasil, 2013).

Desta forma, o registro é importante porque descreve o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Sobre a importância do registro, aponta Hoffmann:

(...) ao mesmo tempo em que faz refaz e registra a história do seu processo dinâmico de construção do conhecimento, sugere, encaminha, aponta possibilidades da ação educativa para pais, educadores e para própria criança (1996, p.53).

Nesse sentido, o documento apresenta uma proposta de avaliação que se baseia na observação, no registro e na avaliação formativa, considerando a idade e o estágio do desenvolvimento da criança.

Os instrumentos de avaliação são registrados de diferentes formas, que têm finalidade de auxiliar o professor a delinear suas estratégias pedagógicas para a melhoria das aprendizagens.

Na educação infantil, as estratégias de acompanhamento da criança mais utilizados são as observação e registro. O relatório de acompanhamento onde é narrado o histórico da criança naquele período, suas descobertas, aprendizagens, evidenciando seus interesses e potencialidades.

Outras formas mais sofisticadas são o diário de bordo e o portfólio. Que também narram as observações do cotidiano desta criança, e o portfólio é um relatório mais sofisticados com registro da aprendizagem da criança, através da seleção e arquivo de documentos por ele produzidos, e outros que evidenciam seu desenvolvimento, com uso de fotos, relatos e produções da criança.

A principal função da observação é fornecer uma visão ampla sobre todas as crianças, mas que destaque as particularidades de cada uma.

A anotação escrita é a primeira forma de registro da avaliação, preservando informações que não podem ser apenas retidas pela memória do professor, mas existem outras diversas formas de coletar estas informações iniciais, sendo elas: gravação áudio ou visual e documentos realizados com a turma, como, por exemplo o portfólio.

Nesta pesquisa, conseguimos alcançar nossos objetivos entendendo como podemos avaliar na educação infantil, quais os instrumentos utilizados e como é apresentada para família.

Observamos também que buscam efetivar uma avaliação mediadora, promovendo oportunidades de desenvolvimento dos alunos, juntamente com a reflexão crítica da ação pedagógica, considerando a importância do diálogo para a elaboração do conhecimento.

Nesse contexto o registro de avaliação na educação infantil se constitui em uma documentação necessária que orientará o replanejamento das ações pedagógicas e as intervenções educacionais necessárias para a prática e o fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, a avaliação na Educação Infantil corresponde a um processo de participação de todos para o melhor desenvolvimento da criança, assim o diálogo com a família é fundamental para entender sobre o contexto desta criança, o território que ocupa, a relação com demais profissionais da escola, além do professor, sua relação com espaço, com tempos e materialidades. A observação desses fatores será algumas das ações do acompanhamento desta criança. Desta forma, o processo educativo e seu aprimoramento depende essencialmente de três fatores: interatividade entre os envolvidos como professor, crianças, pais, sociedade; a formação de todos e a elaboração dos projetos pedagógicas que contemplam as mudanças socioculturais e promovam uma aprendizagem significativo.

Muitas pesquisas revelam que temos praticado uma avaliação que se respalda apenas pelos resultados, que tem como objetivo medir e verificar a quantidade de conhecimentos e habilidades, compreendemos que avaliar na educação infantil não condiz com esta prática, e sim da escuta, observação, a construção de estratégias, a partir o repertório elaborado por esta observação, garantindo a possibilidade de escolher como registrar, por fotos, filmagens, portfólio, relatórios, entre outros.

Neste sentido, é muito importante garantir o direito da criança de ser acompanhada, por meio da observação avaliando dia a dia e organizando o trabalho pedagógico, com base nos documentos norteadores, que assegurem o direito das crianças, na perspectiva da sua integralidade, equidade e experiência relacionada a concepção de infância.

Desta forma, as estratégias que utilizamos para organizar as ações de acompanhamento e observação das diversas infâncias deve relacionar com as intenções que se quer alcançar, e para isso é necessário que a escola busque conhecer como está acontecendo seu trabalho, isto é refletir sobre estes processos e investir nas formação continuada e auto formação sobre como realiza este acompanhamento, e em seguida fazer uso destes dados como garantia de qualificar nossa prática no cotidiano, possibilitando rever nossa concepção pedagógica e compreender qual a finalidade desta avaliação, identificar potencialidades e barreiras, construir estratégias para a participação de todas as crianças, não minimizando suas diferenças, visitar e estudar os registros, e possibilitar a participação colaborativa como forma de compreender que a educação acontece no espaço coletivo e que todos são importantes neste processo, de identificar, acompanhar, observar e registrar garantindo os direitos de aprendizagens, sendo eles: conviver, expressar, explorar, conhecer-se, participar e brincar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A.; PADILHA, P.R. **Educação cidadã, educação integral: fundamental e práticas**. 1ºed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

ARRIBAS, T.A. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; Solé, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, dez. 1996.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 5, de 17 de novembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da Federativa do Brasil, DF, dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Cultura. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIDONET, Vital. **A Avaliação na e da Educação Infantil**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CSelY3YG> Acesso 26 nov. 2013.

FERREIRA, M. V. **Avaliação: instrumento do professor para aprimorar o trabalho na educação infantil**. Novas diretrizes para a educação infantil. tvescola. Salto para o futuro ano XXIII boletim 9 - junho/2013.

FREIRE M. et al. **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

GODOI, E. G. **Avaliação na Creche: o caso dos espaços educativos não escolares**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.

GUEDES, A. O. **Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação de aprendizagem e desenvolvimento das crianças**. Ministério da educação caleidoscópio. Revista Criança. n. 411, novembro, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 10° ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PAZ, S. J. O. **A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BENEFÍCIOS DA INICIAÇÃO ESPORTIVA EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO MOTOR

BENEFITS OF SPORTS INITIATION IN RELATION TO MOTOR DEVELOPMENT



PAULA REIS DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela faculdade UNIBAN (2010), Licenciatura em História e Artes pela UNIJALES (2017 e 2018); Especialista em Docência do Ensino Superior pela faculdade FGP (2023); Professora de Educação Infantil pela rede municipal de Embu das Artes e na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

A prática esportiva é muito importante e benéfica no processo de formação da criança. O profissional de educação física deve ser, mas do que um simples repassador de conhecimento. Conseqüentemente, a prática esportiva tem relevância na atuação no desenvolvimento global das crianças, como mostra pesquisas recentes que demonstraram que crianças praticando esportes têm maior capacidade cardiorrespiratória, motora, atencional, executiva e cognitiva em comparação com crianças não praticantes. O objetivo da pesquisa é mostrar a importância da iniciação esportiva para as crianças. Na produção foi utilizado a base desse trabalho foi através de referências bibliográficas abrangente (SciELO, Google Acadêmico) e através de pesquisas qualitativas e descritiva. Este trabalho consiste em um estudo de vários aspectos sobre a importância da iniciação esportiva na infância. A relevância desse trabalho se dá através da prática esportiva que é aplicável para atuar beneficentemente no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na velocidade do processamento cognitivo em crianças, ação diretamente relacionada à demanda cognitiva para o desempenho esportivo.

PALAVRAS-CHAVE: Iniciação esportiva; desenvolvimento; Integração; Treinamento e Socialização.

ABSTRACT

The practice of sport is very important and beneficial in the child's formative process. The physical education professional must be more than just a purveyor of knowledge. Consequently, practicing sport is relevant to children's overall development, as recent research has shown that children who practice sport have greater cardiorespiratory, motor, attentional, executive and cognitive capacities compared to children who don't practice sport. The aim of the research is to show the importance of sports initiation for children. The basis of this work was through comprehensive bibliographical references (SciELO, Google Scholar) and through qualitative and descriptive research. This work consists of a study of various aspects of the importance of sports initiation in childhood. The relevance of this work is through sports practice, which is applicable to act beneficially on the development of cognitive flexibility and the speed of cognitive processing in children, an action directly related to the cognitive demand for sports performance.

KEYWORDS: Sports initiation; Development; Integration; Training and Socialization.

INTRODUÇÃO

A prática esportiva geralmente começa na infância. Este período é o mais sensível e interessante para estimular e desenvolver as habilidades motoras finas e grossas da criança, condição que irá formar e proporcionar aumento e melhoria de seu repertório motorizado que é um estímulo fundamental para o bom crescimento e desenvolvimento biológico: desempenho aeróbico e neuromuscular.

Além do estímulo benéfico para o crescimento e desenvolvimento físico e motor das crianças, a prática esportiva através da aprendizagem motora é relevante para a capacidade cognitiva benéfica.

A prática esportiva é muito importante e benéfica no processo de formação da criança. O profissional de educação física deve ser, mas do que um simples repassador de conhecimento

A relevância desse trabalho se dá através da prática esportiva que é aplicável para atuar beneficentemente no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na velocidade do processamento cognitivo em crianças, ação diretamente relacionada à demanda cognitiva para o desempenho esportivo.

Desse modo, o problema central desse trabalho de conclusão foi expresso pelo seguinte questionamento: Quais são os efeitos da iniciação esportiva na vida de crianças?

Com base nessa pergunta, essa pesquisa teve por objetivo mostrar a importância da iniciação esportiva para as crianças, e os objetivos específicos foram: Analisar o desenvolvimento das habilidades motoras; apresentar as características do processo de iniciação esportiva; demonstrar os benefícios da iniciação esportiva em relação ao desenvolvimento motor.

Na produção foi utilizado a base desse trabalho foi através de referências bibliográficas

abrangente (Scielo, Google Acadêmico) e através de pesquisas qualitativas e descritiva. Este trabalho consiste em um estudo de vários aspectos sobre a importância da iniciação esportiva na infância. utilizou-se as seguintes palavras-chave: Iniciação esportiva, desenvolvimento, Integração, Treinamento e Socialização.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O decorrer da vida ocorre mudanças de ordem física, motora, cognitiva, social e emocional causadas por limitações individuais, vivências, por restrições de contexto, pela especificidade e complexidade das atividades que ocorrem ao longo da evolução da criança para que diferentes condições podem encorajar ou desestimular a criança a explorar o movimento (HAYWOOD E GETCHELL, 2004).

As habilidades motoras fundamentais, na perspectiva de uma prática adequada ao nível infantil, devem ser consideradas uma prioridade nos programas de movimento (RUIZ, 2004). Essas habilidades motoras são consideradas blocos de construção essenciais tanto para o desenvolvimento de atividades de movimento quanto para a especialização necessária (HAYWOOD E GETCHELL, 2004). É importante destacar que esses padrões fundamentais não surgem naturalmente durante a infância, são o resultado de diversos fatores que, em constante interação, influenciam, como o contexto de ensino, motivação, desenvolvimento neurológico, condições sociais e culturais. E experiências anteriores (HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

A criança está em constante evolução e, com o avançar da idade, suas alterações funcionais vão melhorando devido às experiências vividas. Essas modificações são constantemente alteradas devido à interação com o ambiente e com a tarefa proposta. O movimento da criança se desenvolve e melhora com essa interação, produzindo modificações de ordem quantitativa denominada crescimento físico, como o aumento da altura e do peso corporal, e de ordem qualitativa, como aquisição e aprimoramento de as funções motoras (HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

Os escolares com baixa percepção de competência motora não conseguem realizar muitas das tarefas que seus pares realizam sem grandes dificuldades (RUIZ ET AL., 2007), e apresentam menor motivação para a prática de atividades físicas e esportivas, que pode levá-los a ter dificuldades de relacionamento com seus pares, causando episódios de solidão, isolamento, rejeição e ridículo no parquinho ou nas brincadeiras.

Atualmente, tem-se observado que os seres humanos, principalmente crianças e adolescentes, têm praticado menos atividade física, tornando essa inatividade uma das principais causas do aumento do peso corporal (MARTÍNEZ-LÓPEZ ET AL., 2009), e da baixa competência motora em crianças.

As recomendações atuais de atividade física para a saúde afirmam que todas as crianças e adolescentes devem participar de atividades de intensidade moderada a vigorosa, pelo menos uma hora por dia, e pelo menos duas vezes por semana (EKELUND ET AL., 2004). No entanto, esta atividade deve ajudar a melhorar e / ou manter a força muscular, flexibilidade e saúde óssea.

O desempenho motor melhora com a prática, mas o desempenho motor de uma criança está correlacionado com a quantidade e diversidade de propostas motoras que são oferecidas. Complexo e multifatorial, que geralmente começa na infância e adolescência, causando o risco de sofrer inúmeros problemas de saúde (GARCÍA-MARTOS ET AL., 2010).

As recomendações atuais de atividade física para a saúde afirmam que todas as crianças e adolescentes devem participar de atividades de intensidade moderada a vigorosa, pelo menos uma hora por dia, e pelo menos duas vezes por semana (EKELUND ET AL., 2004). No entanto, esta atividade deve ajudar a melhorar e / ou manter a força muscular, flexibilidade e saúde óssea.

O movimento é parte essencial da vida do ser humano, é através dele que as pessoas abordam as tarefas básicas de sobrevivência, exploração do meio ambiente, relacionamento com a sociedade e comunicação, sendo um instrumento fundamental de interação social (LATORRE; LÓPEZ, 2009)

As habilidades motoras consideram o movimento como meio de comunicação, expressão e relacionamento com os outros, tendo um papel fundamental no desenvolvimento harmonioso da personalidade, pois meninos e meninas não só desenvolvem suas habilidades motoras, mas permite que integrem pensamento, emoções e socialização (RAMOS ET AL., 2016).

Habilidades motoras são algo que a maioria de nós faz sem nem mesmo pensar nelas. As habilidades motoras são divididas em grosseiras e finas. As habilidades motoras gerais incluem ficar em pé, andar, subir e descer escadas, correr, nadar e outras atividades que usam os grandes músculos dos braços, pernas e tronco. Nós os desenvolvemos principalmente durante a infância, por meio de brincadeiras e atividades físicas (RAMOS ET AL., 2016). As habilidades motoras finas, por outro lado, envolvem os músculos dos dedos, mãos e pulsos e, em menor extensão, dedos dos pés, pés e tornozelos. A coordenação de mãos, olhos e cérebro torna o ganho dessas habilidades um pouco mais complexo do que, por exemplo, aprender a engatinhar. O desenvolvimento dessas habilidades é mais contínuo, geralmente ao longo de toda a nossa vida. (RAMOS ET AL., 2016).

A aquisição dessas habilidades é mais do que uma questão de idade cronológica ou de atingir um determinado estágio de desenvolvimento. A habilidade individual deve ser aprendida, incluindo os movimentos físicos envolvidos (LOPEZ 2011)

Nesse sentido, López (2011) mostra que a educação motora é vital para o desenvolvimento sistemático dos movimentos corporais, cuja finalidade é promover a conquista e o desenvolvimento de hábitos, habilidades, aptidões e habilidades de tipo psicomotor que contribuam para o desenvolvimento pleno, harmonioso. E abrangente de meninos e meninas.

Tendo em vista o exposto, a motricidade é parte fundamental da formação do ser humano, pois tende ao aprimoramento integral da mente, corpo e espírito, por meio de atividades motoras planejadas de forma racional (BUCCO; ZUBIAUR, 2015).

A atividade física é fundamental para o desenvolvimento inicial de cada criança e afeta muitos aspectos da saúde da criança. As organizações de saúde contemporâneas propõem que níveis mais elevados de atividade física em crianças em idade escolar estão associados a importantes benefícios à saúde de curto e longo prazo nos domínios físico, emocional, social e cognitivo ao longo da vida

(OMS 2017).

Como tal, é vital integrar a atividade física na vida das crianças e estabelecer as bases para facilitar e manter um estilo de vida ativo e saudável durante a vida adulta. Foi relatado que mais de 41 milhões de crianças menores de 5 anos estavam com sobrepeso ou obesas em 2014, em todo o mundo as implicações para a saúde da atividade física durante a primeira infância não podem ser desconsideradas; portanto, justifica-se investigar as relações entre atividade física e resultados de saúde e cognição em idades precoces (OMS 2017).

Embora a primeira infância represente um período crítico para promover a atividade física, os benefícios de longo prazo para a saúde de ser fisicamente ativo desde a tenra idade ainda não foram confirmados. É sugerido que a promoção da atividade física na primeira infância pode ajudar a desenvolver as habilidades motoras. Esta postulação é ecoada por evidências que mostram uma relação recíproca, embora transversal, entre a atividade física e o desenvolvimento motor. Na verdade, as habilidades motoras em crianças pequenas são consideradas relacionadas a vários resultados de saúde, como adiposidade, autoestima, aptidão cardiorrespiratória e cognição, entre outros. Portanto, o desenvolvimento e a implementação de intervenções eficazes para melhorar as habilidades motoras de crianças pequenas tornaram-se uma prioridade (BW TIMMONS 2007)

QUALIDADE DE VIDA E SUA ASSOCIAÇÃO À ATIVIDADE FÍSICA

O conceito de iniciação esportiva tem sido tratado por diversos autores, cuja formulação é necessária considerar e interpretar dada a importância que tem para os profissionais que atuam na atividade física e no esporte. Até o momento não existe uma definição completa que permita definir quando começa e termina a iniciação esportiva. Primeiramente é preciso considerar qual é o momento de iniciação e onde termina, parece que o processo de iniciação esportiva tem antecedentes muito anteriores ao processo seletivo, estes poderiam ser na família, na sociedade e nos interesses da criança, embora muito pouco desenvolvida e pode ser influenciada pela mídia, pela escola e pelo professor de EF.

Concordamos com Hernández (1998: 4) “que a iniciação esportiva é o processo que inclui a aprendizagem inicial de um esporte ou de vários esportes de uma forma específica”. Por isso, ao falar de iniciação esportiva, localizam sua relação com o conceito de escola, um lugar onde o esporte é realmente introduzido através da Educação Física.

Blázquez (1986: 35) assume como definição de iniciação desportiva que: Do ponto de vista educativo, este processo não deve ser entendido como o momento em que se inicia a prática desportiva, mas como uma ação pedagógica, que, tendo em conta a características da criança e os objetivos a serem alcançados, ela atingirá progressivamente e progressivamente o domínio de cada especialidade.

Por sua vez, Sánchez considera que um indivíduo está iniciando um esporte quando ele é capaz de ter uma operação básica em um conjunto global de atividade esportiva, em situação de jogo ou competição. Como se pode perceber nessa definição, o autor destaca o resultado, com

base na operabilidade alcançada no conjunto global da atividade esportiva, por outro lado, não faz referência ao processo em que a operacionalidade básica da iniciação de um esporte é desenvolvida (Hernández, 1998)

Enquanto Hernández, J (1998: 4) entende que a iniciação esportiva é “o processo de ensino / aprendizagem, seguido por um indivíduo, para a aquisição de conhecimentos e a capacidade de praticar um esporte, desde que este entre em contato com o mesmo até que ele seja capaz de jogá-lo ou praticá-lo com adaptação à sua estrutura funcional”, com essa abordagem o autor define em que consiste o processo de iniciação, onde começa e onde termina; bases que o processo de aprendizagem permite que a criança adquira os requisitos básicos e as habilidades motoras específicas e especializadas de um esporte para a criança

Por sua vez, Antón (1990) concebe a iniciação esportiva como um processo pedagógico, que está relacionado à educação e ao aprimoramento corporal, para fins de desempenho esportivo individual.

Blázquez (1995) assume a definição de iniciação esportiva em que: “O denominador comum é aceitar que é o processo cronológico no decorrer do qual um sujeito entra em contato com novas experiências reguladas sobre uma atividade física esportiva, isso é tradicionalmente conhecido como iniciação esportiva, período em que a criança começa a aprender a partir especificamente a prática de um ou mais esportes. A iniciação esportiva, como pode ser visto em alguns casos, tem sido tratada com uma abordagem educacional e em outros casos são utilizados critérios elitistas. Assim, o esporte de iniciação representa o esporte educacional, a educação do movimento pelo movimento, falar de um resultado de elite significa marcas e / ou espetáculo.

As crianças, na sua atividade de Educação Física, transformam as suas emoções em expressões, onde se distinguem as suas faculdades motoras e criativas, que se expõem no trabalho com atividades pré-desportivas e desportivas ao longo da vida nas quais se derramam o seu espírito e projetam a sua individualidade através a aprendizagem de ações ou comportamentos motores com abordagem lúdica, como meio essencial para o desenvolvimento do esporte desde a infância, proporcionando-lhes a construção da competência motora e fortalecimento das habilidades motoras em cada um deles (AGRELO 2013).

No contexto infantil, encontrou-se uma diversidade de crianças, a quem deve ser garantida uma atenção educativa de qualidade, em correspondência com as suas necessidades e potencialidades, de forma a educá-las no princípio da igualdade do ser humano, na medida em que cultivam e se desenvolvem. o desejo de superar obstáculos, encontrar-se ou enfrentar-se e desfrutar da competição, canaliza as diferentes motivações que possuem no que diz respeito à prática da atividade desportiva, o que contribui para o seu desenvolvimento integral (AGRELO 2013).

Dentro dessa faixa heterogênea de crianças da primeira infância, que se divide em primeira infância (zero a três anos) e pré-escolar (três a seis anos), poucos estudos abordam a iniciação esportiva nesse nível educacional. Porém, grande parte das pesquisas sobre o tema é desenvolvida a partir dos sete anos de idade, quando meninos e meninas já estão matriculados na escola. Neste estudo, refere-se, de forma específica, a crianças pré-escolares (três a seis anos), onde a área de

Educação Física passa a ser a primeira base de iniciação esportiva, com abordagem lúdica. Usar este espaço, para melhorá-lo, é uma necessidade desde a mais tenra idade. É tratado de acordo com Agrelo, O. et al., (2013)

Atualmente, os limites para o desenvolvimento da iniciação desportiva, desde a área da Educação Física com abordagem lúdica, não estão bem estabelecidos, dependerão diretamente da adequação dos programas de estimulação precoce e educativa e do desenvolvimento evolutivo do criança, onde segundo Luscher, (1992), conforme citado em Gómez, (2016) , “a formação das funções motoras está relacionada com a idade (possibilidades neuromusculares e as funções do córtex cerebral), com peculiaridades individuais e experiência de quem estão em fase de exploração ”. (p.2)

Nesse sentido, Antonione, (2013) , afirma que os objetivos da iniciação esportiva entre crianças de três e quatro anos são "vivenciar a iniciação esportiva por meio do brincar, para dotar-se de autonomia motora que lhes permita se adaptar e criar comum. princípios, organizadores e transferíveis para qualquer esporte futuro ". (p. 49).

Para Gómez, (2016) o medo da especialização esportiva precoce deve estar cedendo, uma vez que a criança atleta deve ter uma preparação esportiva, psicológica, motora e social adequada. A ludicidade desempenha um papel significativo na apropriação de movimentos, técnicas, táticas para um atleta. É conveniente articular o lúdico à formação de crianças e jovens. (p.52).

O termo iniciação esportivo tem sido abordada por diversos pesquisadores com diferentes classificações como uma atividade mais abrangente e poliesportiva e uma iniciação mais específica à prática dos esportes escolhidos; bem como, em alguns casos, como esporte educacional e, em outros, com critérios elitistas. Nesse sentido , destacam-se as investigações de Hernández (2001) , Blázquez, (1995) , Antonione, (2013) e Gómez (2016) , entre outras.

Levando em conta a pluralidade de termos, para definir o mesmo processo, assume-se o termo de iniciação esportiva exposto por Blázquez, 1986, citado em Gómez, (2016) , quando este o define como “o período em que a criança passa a aprender de forma específica a prática de um ou mais esportes ”. (p. 10)

Esses critérios indicam a variedade de elementos do treinamento e da aprendizagem motora que são alcançados desde a infância. Portanto, no resultado desse processo de iniciação esportiva, deve ser dada maior importância às atividades lúdicas e não à especialização esportiva pela descoberta e avanços que alcançam para inovar, no sentido de construir a competência motora da criança e fortalecer as habilidades motoras em. cada um deles, o desejo de superar obstáculos, conhecer-se ou enfrentar-se e desfrutar da competição, onde os níveis de ajuda dos educadores e demais agentes educativos ganham um lugar importante. É na atividade lúdica onde a criança pré-escolar expressa seus sentimentos, emoções, ideias e pontos de vista, relacionados às suas vivências. Em consonância com o exposto, a pesquisa de Antonione, (2013)

É por isso que, na primeira infância, é oferecido ao pré-escolar, a partir da Educação Física, conteúdos ligados ao corpo e à motricidade, com uma abordagem lúdica que auxilia no seu crescimento pessoal e social, por meio do desenvolvimento de habilidades motoras básicas e de coordenação

motora, a criação e diversão de vários jogos, tornando-os seres humanos únicos.

Nesse sentido, a iniciação esportiva na infância pré-escolar é considerada um processo que permite à criança adquirir um conjunto de habilidades e valências pré-esportivas de forma consciente e sistêmica, a partir de uma abordagem lúdica, onde é estimulada, de forma elaborada e eficaz, seu pensamento e imaginação, para a representação prática da aprendizagem motora, aproveitando suas experiências de acordo com suas características psicológicas e biológicas, a variabilidade de seu desenvolvimento, seus níveis de aprendizagem e grau de funcionamento intelectual individual, com o auxílio do relações afetivas de educadores e demais agentes educacionais (BLÁZQUEZ, 1986).

A estratégia didática para promover o desenvolvimento da iniciação esportiva na infância pré-escolar, a partir do processo educativo da Educação Física, constitui o caminho definido para adaptar um sistema de ações sequenciais organizadas de forma coerente, que permita a execução de operações imediatas ao que se propõe alcançar em os de longo prazo, permitem, ainda, a transformação do processo, ao levar em consideração o trabalho com os componentes das atividades lúdicas, aproveitando o vínculo com as atividades pedagógicas e extra pedagógicas, dirigidas pelo educador; Além disso, deve promover o desenvolvimento de habilidades motoras básicas e pré-esportivas (ANTONIONE, 2013).

Tudo isso tem seu impacto no alcance do fim da primeira infância, ao promover o máximo desenvolvimento integral possível da criança, o que lhe permite enfrentar sua vida social com níveis de independência.

BENEFÍCIOS DA INICIAÇÃO ESPORTIVA EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO MOTOR

A iniciação esportiva em um esporte de cooperação / oposição pode ser considerada como o momento em que a criança inicia a prática esportiva na escola ou nas áreas esportivas e sob a influência do processo ensino-aprendizagem aprende as habilidades e regras básicas, bem como os princípios do jogo que permitem que você tenha independência para resolver problemas táticos no jogo.

Embora seja um conceito amplamente definido na bibliografia especializada e em que o denominador comum é aceitar que se trata de um processo cronológico no decorrer do qual um sujeito passa contato com novas experiências regulamentadas em uma atividade física esportiva, “tradicionalmente, o período em que a criança começa a aprender a prática de um ou vários esportes é conhecido pela denominação de iniciação esportiva.” (BLÁZQUEZ 1986).

De acordo com os DRS. Sabina Zurlo e Oscar Casanovas em seu artigo “Idade da iniciação esportiva. Momento psicofísico ideal”. O momento ideal para a prática esportiva pode ser definido como aquele em que a criança atinge a maturidade necessária para aprender e compreender determinada tarefa. No contexto esportivo, esse momento também inclui fatores físicos, neurológicos, cognitivos, psicológicos e sociais. A variabilidade que existe nos parâmetros de crescimento e desenvolvimento entre a infância e a adolescência torna a idade cronológica um critério não confiável para determinar se uma criança está pronta para praticar esportes. Essa participação depende

também do desenvolvimento da criança, da disposição de seus pais, do contexto sociocultural e da demanda específica por determinado esporte (ZURLO; CASANOVAS 2000).

Envolver as crianças em várias atividades esportivas é mais benéfico do que as expor prematuramente ao aprendizado de uma habilidade específica ou especializada em um esporte antes de estarem totalmente desenvolvidas. A especialização precoce pode, com efeito, levar ao fracasso e desencorajar a participação futura (ANTÓN 1990).

Para isso, pode-se tomar como referência o "Esquema Geral das Etapas de Iniciação, Desenvolvimento e Intensificação nas Fases Sensíveis". Fases sensíveis são entendidas como os "períodos em que há uma treinabilidade muito favorável para uma capacidade motora". Isso indica que "a aprendizagem pode ocorrer quando a criança está pronta, ou seja, quando ela possui e domina os pré-requisitos dessa aprendizagem e a capacidade de reorganizá-los".

Como orientação, o seguinte pode ser levado em consideração:

Dos 4 aos 7 anos, o objetivo será desenvolver atividade motora (motricidade básica, coordenação, equilíbrio, velocidade), conhecimento do esquema corporal, diferenciação segmentar, consolidar o multilateralismo como base da orientação espacial. São inúmeros os jogos e atividades que beneficiam esse tipo de desenvolvimento. (ZURLO; CASANOVAS 2000).

Entre os 8 e os 9 anos, pode começar com a atividade pré-desportiva, a mini desportos. Este último permitirá que eles escolham habilidades que sejam consistentes com suas habilidades motoras e funcionais. A iniciação nas práticas de atletismo seria conveniente, pois lhes permitirá aperfeiçoar o salto, o arremesso e a corrida, utilizando sempre a competição como meio educacional e não como fim. (ZURLO; CASANOVAS 2000).

Dos 10 aos 12 anos, as habilidades motoras gerais as adquiridas permitirão administrar seu corpo no tempo e no espaço. Nesse ponto você pode começar a desenvolver habilidades motoras específicas, estimulando flexibilidade, força (sem o uso de cargas máximas) e resistência (mais aeróbica do que anaeróbica). Além disso, funcionará para que a criança consiga desenvolver o controle e o uso de seu corpo nos movimentos analíticos, bem como a incorporação de técnicas e gestos típicos de cada esporte (ZURLO; CASANOVAS 2000).

O estágio entre 13 e 15 anos é o da maturação puberal; é a fase da adolescência em que o esporte já pode iniciar com suas regras e treinos, respeitando os momentos evolutivos de cada criança em particular, devido à grande variabilidade que as alterações pubertárias apresentam individualmente. Os esportes podem ser coletivos, como futebol, basquete, vôlei, hóquei etc., ou individuais, como natação, tênis, atletismo etc. É importante controlar nas crianças tanto a fadiga física quanto a tensão mental e emocional causada pela prática de esportes. Assim, a atividade física deve ser controlada e dirigida por professores idôneos em educação física infantil, dosando o treinamento de acordo com a idade biológica e as possibilidades de cada um (ZURLO; CASANOVAS 2000).

A partir dos 16 anos O adolescente já pode iniciar a prática do esporte competitivo, seja em equipe ou individualmente. Quanto ao levantamento de peso e musculação, é conveniente aguardar o completo desenvolvimento morfofuncional do adolescente. Nesse sentido, as opiniões

são diametralmente opostas: desde fabricantes de equipamentos que sugerem que o treinamento de força deve começar na infância, até aqueles que assumem que o treinamento de força só deve ser realizado por adultos. Aqueles que favorecem o treinamento de força desde tenra idade insistem que você deve garantir que as instruções adequadas sejam dadas, que as regras sejam estritamente cumpridas e que o uso de equipamento apropriado seja usado como meio de prevenir lesões. Mas não se esqueça que em crianças isso não é isento de riscos. Além disso, efeitos positivos são atribuídos a esse comportamento (ZURLO; CASANOVAS 2000).

Todas as pessoas envolvidas na gestão de crianças e adolescentes devem ter conhecimento para atuar de forma adequada e bom senso, orientando a aprendizagem nos diversos níveis pelos quais a criança ou jovem está passando durante seu crescimento. A criança aprende a se reconhecer brincando; dessa forma, ele também aprende a se diferenciar do mundo ao seu redor, a se integrar a esse ambiente e a si mesmo. (ZURLO; CASANOVAS 2000).

A prática esportiva traz vantagens físicas e sociais. Além de ajudar a prevenir caminhadas, um importante fator de risco para a saúde de uma criança, o esporte vai ajudá-la a melhorar suas habilidades sociais. Portanto, o esporte é um aspecto fundamental da saúde física e mental de nossos filhos. (ZURLO; CASANOVAS 2000).

Hoje em dia o esporte tem se tornado muito importante, pois as vantagens dele não se limitam apenas ao aspecto físico, mas envolvem também o mental e o social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa monografia, foi possível perceber a da prática esportiva na infância. Este período é o mais sensível e interessante para estimular e desenvolver as habilidades motoras finas e grossas da criança, condição que irá formar e proporcionar aumento e melhora do seu repertório motor que é um estímulo fundamental para o bom crescimento e desenvolvimento biológico: desempenho aeróbio e neuromuscular.

A prática esportiva é muito importante e benéfica no processo de formação da criança. O profissional de educação física deve ser, mas do que um simples repassador de conhecimento. Ele precisa ser amigo, companheiro, dedicado em todos os momentos. Dessa forma as crianças vão se sentir mais protegidas e confiantes, tendo no professor (profissional de educação física) um referencial na sua trajetória esportiva e profissional.

A relevância desse trabalho se dá através da prática esportiva que é aplicável para atuar beneficentemente no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na velocidade do processamento cognitivo em crianças, ação diretamente relacionada à demanda cognitiva para o desempenho esportivo.

REFERÊNCIAS

ÁGUILA, C. (2000) **Considerações metodológicas para o ensino de esportes coletivos em idade escolar**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 20. <http://www.efdeportes.com/efd20/metodol.htm> Acesso 28 fev. 2024

ANTÓN, J. (1990) **Handebol: Fundamentos e etapas da aprendizagem**. Editorial Gymnos. Madrid.

ANTÓN, J. (1989) **Treinamento e aprendizagem de técnica e tática**. Treinamento esportivo em idade escolar. Disponível em: HTTPS://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1807-55092009000300010 Acesso 28 fev. 2024.

BW TIMMONS, P.-J. NAYLOR E KA PFEIFFER, ["Physical activity for Preschool children - How much and how?"](#) Fisiologia Aplicada, Nutrição e Metabolismo, vol. 32, pp. S122 - S134, 2007. Acesso: 28 fev. 2024.

BLÁZQUEZ, D. (1995) **Iniciação desportiva e desportos escolares**. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Inicia%C3%A7%C3%A3o+desportiva+e+desportos+escolares&btnG= Acesso 28 fev. 2024.

BLÁZQUEZ, D. (1986) **Iniciação aos esportes coletivos**. Martínez Roca. Barcelona. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Inicia%C3%A7%C3%A3o+aos+esportes+coletivos&btnG= Acesso 28 fev. 2024.

ANTÓN, J. (1989) **Treinamento e aprendizagem de técnica e tática**. In: Antón, J. (Cord.). Treinamento esportivo em idade escolar. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092009000300010 Acesso 28 fev. 2024.

BLÁZQUEZ, D. (1995) **Iniciação desportiva e desportos escolares**. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Inicia%C3%A7%C3%A3o+desportiva+e+desportos+escolares&btnG= Acesso 28 fev. 2024.

BLÁZQUEZ, D. (1986) **Iniciação aos esportes coletivos**. Martínez Roca. Barcelona. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Inicia%C3%A7%C3%A3o+aos+esportes+coletivos&btnG= Acesso 28 fev. 2024.

CERVELLÓ, E. (1996) **Motivação e abandono esportivo na perspectiva de metas de realização**. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.Php?Script=sci_arttext&pid=S1981-91452007000100010 Acesso 28 fev. 2024

EKELUND, U., SARDINHA, LB, ANDERSSON, SA, HARRO, M., FRANKS, PW, BRAGE, S., COOPER, AR, ANDERSEN, LB e RIDDOCH, C. e FROBERG, K. (2004). **Associações entre atividade física avaliada objetivamente e indicadores de gordura corporal em crianças europeias de 9 a 10 anos: um estudo de base populacional em 4 regiões diferentes da Europa (European Youth Heart Study)**. American Journal of Clinical Nutrition, 80 (3), 584-590.

HAYWOOD, KM e GETCHELL, N. (2004). **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3. ed. Champaign, IL: HumanKinetics.

HERNÁNDEZ, J. (1988) **Basquete: iniciação e treinamento**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00383.pdf> Acesso 25 fev. 2024.

HERNÁNDEZ, J (2001) **Iniciação aos esportes de cooperação / oposição a partir da estrutura e dinâmica da ação do jogo: Uma nova abordagem**. EFDeportes.com, Buenos Aires Revista Digital, Ano 6, N ° 33, março de 2001. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm> Acesso 25 fev. 2024.

LATORRE, Pedro Ángel; LÓPEZ, Juan María. **Desenvolvimento de habilidades motoras na educação infantil: considerações curriculares, científicas e didáticas**. Madrid: Universidade, 2009.

LOPEZ, Rocío. **Os valores da educação infantil na Lei de Educação da Andaluzia e suas implicações educacionais.** Bordón, Revista Pedagogia, Madrid, v. 63, n. 4, pág. 83-94, 2011. Disponível em: <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29069/15513> Acesso 28 fev. 2024

MARTÍN, LOPEZ; SOTO, Antônio. **A importância dos conteúdos psicomotores no contexto educacional: opiniões de professores.** Pesquisa na Escola, Sevilla, n. 67, p. 97-109, 2009.

MOLNAR G. **Educação física e esportes infantis.** Disponível em: <http://www.chasque.net/gamolnar/deporte%20infantil/infantil.01.html> Acesso 28 fev. 2024.

Organização Mundial da Saúde, “Obesity and overweight,” 2017, <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/> . Acesso 26 fev. 2024.

RAMOS, Pilar et al. **Evolução da prática de atividade física em adolescentes espanhóis.** Revista Internacional de Medicina e Ciências da Atividade Física e Esporte, Madrid, v. 16, n. 62, pág. 335-353, 2016. Disponível em: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista62/artevolucion692.htm> Acesso 28 fev. 2024.

RUIZ, LM (2004). **Problemas de competência motora, coordenação e esporte.** Education Magazine, 335, 21-34.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS

THE IMPORTANCE OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION WITH CHILDREN AGED 4 TO 5



REGINA DE CÁSSIA ANASTÁCIO DE MOURA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade IESA (2012); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade FACON (2016); Professora de Educação Infantil - no CEU EMEI SÃO MATEUS.

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de compreender a importância de se trabalhar o lúdico na Educação Infantil, a partir de jogos e brincadeiras. Estudo bibliográfico será realizado com base em autores que abordam os temas: Os pressupostos da Educação Infantil, a importância do lúdico para crianças de 4 a 5 anos, os jogos e as brincadeiras como maneiras fundamentais de se trabalhar o lúdico. Com a elaboração do artigo foi possível concluir a importância dos jogos e brincadeiras, como elementos essenciais para um aprendizado lúdico e significativo para a educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Lúdico; Jogos; Brincadeiras.

ABSTRACT

The aim of this article is to understand the importance of working with play in Early Childhood Education, using games and play. A bibliographical study will be carried out based on authors who address the following themes: the assumptions of Early Childhood Education, the importance of play for children aged 4 to 5, games and play as fundamental ways of working with play. The article concludes the importance of games and play as essential elements for playful and meaningful learning in early

childhood education.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Play; Games; Playing.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a especificidade da criança de 4 a 5 anos, os jogos e as brincadeiras são fundamentais para se trabalhar o lúdico na Educação Infantil. Estudo bibliográfico será realizado com base em autores que abordam os temas: Os pressupostos da Educação Infantil, A importância do lúdico para crianças de 4 a 5 anos, os jogos e brincadeiras como maneiras fundamentais de se trabalhar o lúdico. Os materiais necessários para a realização da pesquisa serão livros de reconhecimento de padrões, artigos, textos acadêmicos e dissertações. Outros materiais serão consultados na internet que serão usados com a finalidade de recolher mais informações que possam ajudar no desenvolvimento da presente pesquisa. De acordo com Zilma de Oliveira (2008), a criança quando interage com diversos parceiros, tenta construir sua identidade a partir de um clima de segurança, autonomia e exploração. Não é apenas alguém que apenas recebe imagens da sociedade, mas alguém que se indaga sobre o mundo a sua volta, elevando sua autoestima. Assim é necessário que se proponha as crianças um ambiente lúdico, de exploração, respeitando os ritmos de aprendizagens. Segundo as orientações curriculares (2007), a partir de estudos feitos em várias áreas do conhecimento, foram comprovados que o brincar é o principal meio de expressão da criança, que usa como excelente ferramenta, para transformar o seu desenvolvimento, criar cultura e aprender a viver. Assim, Goés (2008), afirma ainda que: (...) a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo. Com a elaboração do trabalho é possível que o professor tenha condições de trabalhar de maneira lúdica na prática de sua sala de aula, compreendendo a importância do lúdico na Educação Infantil, a partir de jogos e brincadeiras.

PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Zilma de Oliveira (2008), a criança quando interage com diversos parceiros, tenta construir sua identidade a partir de um clima de segurança, autonomia e exploração. Não é apenas alguém que apenas recebe imagens da sociedade, mas alguém que se indaga sobre o mundo a sua volta, elevando sua autoestima. Assim é necessário que se proponha as crianças um ambiente lúdico, de exploração, respeitando os ritmos de aprendizagens. Para Zilma de Oliveira (2008), a Educação Infantil tem adotado uma concepção de ensino diferente do ambiente social e com individualismo, mesmo buscando uma identidade própria dentro do sistema de ensino, oferece as crianças atividades que são pouco significativas, dentro de rotinas rígidas e em turmas seriadas. É necessário rever algumas concepções, segundo Zilma de Oliveira; conforme circula na sociedade,

o termo “infância” (in-fans) significa “não fala”. Através disso podemos nos questionar, a qual fase da vida estaria se referindo? É necessário lembrar que, desde que nasce o bebê se comunica através de gestos, choros, sorrisos, entre outros, assim é precoce a tentativa de comunicar-se ou de falar. Então será que se referiam em “Infância” nos primeiros anos de vida, onde a fala da criança “não conta”, mesmo ela sabendo falar? Para Zilma, a infância não é um espaço vazio de passividade e silêncios, mas também sua imagem social, não é mais importante na pedagogia como a de alguém bem frágil. A importância das falas infantis como instrumento de veiculação de significações e de constituição, tem sido apontada em estudos em psicolinguísticas e em psicologia. As falas das crianças são resultado de um processo bem significativo de desenvolvimento da relação entre pensamento e linguagem, diferentes de formas da linguagem adulta. Conforme Zilma, após várias pesquisas sobre a criança, hoje ela é vista com uma nova identidade. Segundo Zilma de Oliveira (2008, p 45):

“Crianças são aquelas “figurinhas” curiosas e ativas, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente tanto do ambiente familiar, onde é objeto do afeto de adultos (em geral, adultos muito confusos), quanto do ambiente escolar tradicional, frequentemente orientado para a padronização de condutas e ritmos e para avaliação segundo parâmetros esternos à criança.”.

Zilma (2008) coloca que é necessário ampliar a ideia de Mario de Andrade (diretor do Departamento de Cultura do município de São Paulo e autor modernista, que na década de 30, criou os primeiros parques infantis paulistas) de que a rotina na Educação Infantil deve expressar os interesses das crianças e os seus conhecimentos prévios, além disso, procurando sempre ampliar o ambiente simbólico que está inserido. E o principal de tudo isso, garantindo a todas as crianças o direito à infância que ela tem. De acordo com Zilma (2008) essas ideias foram discutidas antes da Constituição de 1988, por pesquisadores e educadores e foram usadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe que:

“A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei 9394/96, artigo 29).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23, v.01):

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.”

A criança precisa se sentir seguro emocionalmente para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser um ótimo meio de aproximar o sujeito e a ludicidade junto com professor-aluno, ajudando a melhorar o processo de ensino aprendizagem. E quando o educador dá importância às estratégias que melhoram as atividades lúdicas, percebe-se um maior envolvimento do aluno, assim, se aprende brincando.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARRA CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS

Santos (2002) mostra que a origem da palavra ludicidade, vem do latim ludos e significa brincar,

e nele incluem-se os jogos, divertimentos e brinquedos, tendo no papel da educação o objetivo de melhorar a aprendizagem da pessoa. Com isso, a ludicidade vem fazendo parte e conquistando a Educação Infantil. O brinquedo é a origem da infância e oferece um trabalho pedagógico que contribui com a produção de conhecimento da criança. Ela tem uma relação natural com o brinquedo o que permite expor seus entusiasmos e angústias, suas passividades e agressividades, suas tristezas e alegrias. Principalmente na Educação Infantil e de modo geral, o brincar é um grande meio de aprendizagem experiencial, onde, através do lúdico, vivenciam a aprendizagem como processo social. O objetivo do lúdico é oferecer uma alfabetização significativa na rotina educacional, é envolver o conhecimento através das características do conhecimento do mundo. O lúdico desenvolve o rendimento escolar além do pensamento, oralidade, conhecimento e o sentido. Assim, Goés (2008, p 37), destaca ainda que:

“(...) a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo.”

Além disso, compreender a importância do brincar proporciona aos professores interferir de maneira correta, não desfavorecendo o prazer que o lúdico oferece. Assim, o brincar usado como ferramenta pedagógica não deve ser separado da atividade lúdica que fazem parte, pois, os momentos escolares têm normas e tempos determinados, com isso, já faz o brincar ser diferente de outros momentos. O envolvimento de jogos, brinquedos e brincadeiras na rotina pedagógica, podem oferecer variadas atividades que ajudam a adquirir diversas aprendizagens e que aumentam a linha de significados construtivos tanto para os jovens quanto para as crianças. Destaca Vygotsky (1998), o educador poderá utilizar as brincadeiras, os jogos, histórias e outros, para desafiar a criança, de maneira lúdica, a resolver situações problemas e a pensar, recriando regras usadas pelos adultos e imitando-os. Para Santos (2002, p. 12) a ludicidade é:

“(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.”

A brincadeira oferece prazer, diversão, desenvolve a construção e a exploração do conhecimento, quando assume a função lúdica e educativa. Brincar é uma vivência primordial para diferentes idades, fundamental para as crianças da Educação Infantil. Oliveira (1997, p. 61) afirma que:

“A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para as etapas de desenvolvimento ainda não incorporadas pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.”

Após a leitura desses autores compreendemos que a ludicidade, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos são maneiras que a criança utiliza para ter uma relação com o ambiente social e físico de onde vive, ampliando seus conhecimentos e suas habilidades e despertando sua curiosidade, nos aspectos emocional, social, cultural, afetivo, físico e cognitivo, e com isso, temos os fundamentos

teóricos para concluirmos a importância que deve ser oferecida à experiência da educação infantil.

JOGOS E BRINCADEIRAS

De acordo com as orientações curriculares (2007), são nas brincadeiras que a criança faz sozinha ou com outra criança, chances para explorar o mundo, organizar seus pensamentos e desenvolver seus afetos, ser sensível a cada situação e trabalhar sua capacidade de ter iniciativa. Segundo Vygotsky (1998), a criança através da brincadeira, das atividades lúdicas, participa simbolicamente, nas diferentes experiências vividas pelo ser humano, reelaborando conhecimentos, sentimentos, significados e atitudes. O autor destaca a brincadeira como uma forma de expressão e apropriação do mundo das relações, dos papéis dos adultos e das atividades. É através do brincar, que surge nas crianças, a capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos. Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

“O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e 8 características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.”

Segundo Oliveira (2000) o brincar não é apenas recrear, mas muito mais, é uma das formas mais completas que a criança tem de comunicar-se com o mundo e consigo mesma, assim, o desenvolvimento acontece através de diferentes trocas que se estabelecem durante toda sua vida. Portanto é através do brincar que criança pode desenvolver capacidades importantes como a imitação, a imaginação, a atenção, a memória, favorecendo a criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como criatividade, sociabilidade, inteligência, motricidade e afetividade. Carvalho (1992) mostra que o brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem. Carvalho (1992, p.14) afirma que:

“(…) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos se mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante.”

Carvalho (1992, p.28) acrescenta:

“(…) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo.”

Conforme as orientações curriculares (2007), o jogo de faz-de-conta acontece a partir de ações e vontades dos “jogadores”, que em determinada situação, usam alguns objetos para certas regras. Quando adquirem maior experiência na criação de momentos imaginários, as crianças dominam mais a história que está sendo criada, conseguindo organizá-la com mais facilidade, dividindo os papéis que fazem parte dela e criando cenários para a brincadeira. Tudo isso faz com que a brincadeira fique

não só mais completa, mas bem prazerosa, pois aumenta o domínio da criança sobre a criação do enredo e confirmam a grandeza da fantasia que ela está participando. A partir de que desenvolvem, a criança começa a gostar de jogos com regras, onde criam maneiras para atingir certos objetivos, conforme as regras colocadas pelo grupo de jogadores. A criança quando aprende explicar a regra de um jogo para outra criança, aumenta sua compreensão do seu comportamento naquela atividade. Assim, segundo Orientações Curriculares (2007, p.57) podemos afirmar que:

“Desafiadas pelas situações novas ou incongruentes construídas nas diferentes formas de brincadeiras, as crianças exploram encaminhamentos inovadores que tem que ser disputados e negociados com diferentes parceiros, e passam a fazer parte da cultura daquele grupo infantil. Elas também são espaços de poder que as crianças ocupam para exercer o controle não só sobre si mesmas, mas para diferenciar e confrontar os adultos e a cultura do mundo adulto.”

O fundamental é o professor organizar várias atividades lúdicas que ofereçam as culturas infantis e a criação das crianças com um olhar novo para o mundo, com ações solidárias e relação de respeito aos colegas, confiando em suas capacidades de prosseguir aprendendo e desenvolvendo, como cita orientações curriculares (2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de pesquisa bibliográfica vemos que a criança aprende enquanto brinca. De alguma maneira a brincadeira se faz presente e tem elementos fundamentais ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece com os jogos e as brincadeiras uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades, é por meio da brincadeira que a criança se envolve no jogo e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro. Percebemos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas 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 a formação integral da criança. Assim, a introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é muito importante, devido a influência que eles exercem frente aos alunos, pois quando eles estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem. A partir do artigo apresentado conclui-se que, o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CURRICULARES, Orientações. **Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil/ Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME/DOT, 2007.152p.

FANTACHOLI NEVES, Fabiane das. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.monografia.brasilecola.uol.com.br/>. Acesso 05 mai. 2016.

GOÉS, M. **Brincadeira e deficiência mental: um estudo em instituição especial para deficientes mentais**. 5º congresso de Pós-graduação, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de. **Fundamentos e Métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 255p.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

PASSAGEM PELOS RUMOS, CORRENTES E PENSADORES QUE INFLUENCIARAM NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

A LOOK AT THE DIRECTIONS, CURRENTS AND THINKERS WHO INFLUENCED EDUCATION IN BRAZIL



ROMILDA MARTINS

Graduação em Geografia pela Unisa (2002); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela UNIBAN (2006); Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco (2005); Professora da Rede Pública Estadual professor Cesar Yasigi e Professora de Educação Infantil no CEI Macedônia na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo tem como objetivo entender o percurso da educação do século XX, o qual propõe uma gama de proposta pedagógica, após entendermos a história podemos tratar das correntes pedagógicas que deram e ainda dão o tom dos rumos da Educação no Brasil. Observaremos pensadores que são fundamentais para a compreensão da construção pedagógica contemporânea, ainda serão abordadas algumas correntes de pensamento, não tendo a pretensão de abranger todos eles.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta Pedagógica; Pensadores; Educação.

ABSTRACT

The article aims to understand the course of 20th century education, which proposes a range of pedagogical proposals. After understanding the history, we can deal with the pedagogical currents that set and still set the tone for the direction of education in Brazil. We will look at thinkers who are fundamental to understanding contemporary pedagogical construction, and we will also look at some currents of thought, without pretending to cover all of them.

KEYWORDS: Pedagogical Proposal; Thinkers; Education.

INTRODUÇÃO

Segundo Gonçalves (2010), no final do século XVIII, (1798-1857) sob a ascensão da burguesia sob ideias iluministas, duas correntes de pensamento prevaleciam o positivismo para a elite e o marxismo para os populares. O Positivismo teve como fundador Augusto Conte. Para ele a evolução da aprendizagem do homem é feita com uma reprodução das fases de desenvolvimento da humanidade; da infância a adolescência e juventude a idade madura. Para o pensamento pedagógico positivista, podemos ver princípios, preocupações e propostas de Herbert Spencer e Émile Durkheim. Herbert Spencer (1820 – 1903) buscava saber que conhecimentos eram necessários para o desenvolvimento do aluno, conteúdos ensinados devem visar a uma vida melhor. Johann F. Herbart trouxe muitas contribuições para a pedagogia como ciência, buscando o maior rigor de método. Segundo Aranha (2006) Herbart foi o precursor de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia. Mesmo que essa pedagogia apresentasse resquícios de metafísica e utilizasse uma matematização de valor discutível, constituiu um avanço sobre seus antecessores. Herbart desenvolveu uma pedagogia social e ética com finalidade de formar o caráter moral por meio do esclarecimento da vontade, que se alcança pela instrução. Insatisfeito com a precária assimilação do que se ensinava nas escolas, Herbart atribuía a causa à aplicação inadequada dos métodos, incapazes de relacionar os conhecimentos adquiridos com a experiência do indivíduo, o que resulta em material inutilmente memorizado e logo esquecido. Para evitar o insucesso, Herbart propõe os cinco passos formais, que propiciam o desenvolvimento do aluno: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação. Esses passos formais marcaram de maneira vigorosa o ensino expositivo da escola tradicional, que adquiriu um caráter de rigor por emprestar do método científico a indução, ou seja, o caminho do raciocínio que vai do concreto para o abstrato.

Émile Durkheim (1858 -1917) a escola teria função de unificar e dividir a sociedade, simultaneamente, por meio da seleção de conteúdos simbólicos e das práticas pedagógicas, visando preparar as crianças para a vida em comum. Segundo Valente (2007) “Durkheim introduz a atitude descritiva, voltada para o exame dos elementos do fato da educação, aos quais aplica o método científico” Como exemplo da influência positivista no Brasil, pode-se destacar o lema da bandeira – ordem e progresso – até o pensamento político da ditadura militar.

No Marxismo Marx (1818-1883) e Engels (1820–1895) são seus principais fundadores. No manifesto do Partido Comunista, defendem a educação pública e gratuita para todas as crianças, devendo esta ser adequada às necessidades de cada faixa etária, combinada com as possibilidades e a regulação do trabalho infantil e, necessariamente ligada à política. Desta corrente derivam vários entendimentos a respeito da educação

De acordo com Gonçalves (2010) para o pensamento pedagógico socialista, podemos ver princípios, preocupações e propostas: Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) educação racional, laica, integral e científica. A educação deve visar o desenvolvimento da ciência e da razão, com adaptação do método a idade dos alunos. Anton S. Makarenko (1888-1939) o coletivo tem prioridade sobre o

individual. A educação deve ocorrer através da vida e do trabalho coletivo, no exemplo do educador no trabalho pela capacidade profissional, pela empatia e aceitação dos limites (GONÇALVES, 2010).

Antonio Gramsci (1891-1937) escola unitária, trabalhar o intelectual e manualmente em uma organização educacional única, superando a dicotomia da divisão de classes sociais, desenvolvimento da criatividade, autodisciplina e autonomia.

Levy S. Vygotsky (1896-1934) a linguagem como principal forma do homem defender seus direitos e construir a nova sociedade. Valorização da capacidade de resolução de problema que a criança trás, este desenvolvimento é feito por meio de estímulos de um adulto e de colegas. Isso deve ser compreendido como processo e trabalhado por meio de atividades em grupo Segundo Gonçalves (2010) Vygotsky dedicou-se a crianças deficientes e aos estudos das anomalias físicas e mentais. Segundo Vygotsky, o nível superior da reflexão, do conhecimento abstrato do mundo, tem início com as interações sociais cotidianas, desde as atividades práticas da criança até tornar-se capaz de formular conceitos. Ao analisar os fenômenos da linguagem e do pensamento, buscou compreendê-los dentro do processo sócio-histórico como internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas. No processo de internalização é fundamental a interferência do outro como o da mãe é fundamental para a aprendizagem dos signos socialmente elaborados. A mediação é importante com relação ao pensamento e a linguagem. O entendimento entre as mentes é impossível sem a expressão mediadora da fala humana, cujo componente essencial é o significado, que supõe a generalização. Geralmente costuma-se avaliar as crianças pelo seu desenvolvimento real. Além desse nível, porém, existe um estágio anterior, que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal, caracterizado pela capacidade de resolver problemas sob a estimulação de um adulto ou em colaboração com os colegas. A ênfase nesse estado potencial, em que uma função ainda não amadureceu, mas se encontra em processo é muito importante para o educador, auxilia a enfrentar mais eficazmente os desafios da aprendizagem.

De acordo com Gonçalves (2010) para o pensamento pedagógico da nova escola, podemos ver princípios, preocupações e propostas: O trabalho de John Dewey (1859-1952) que influenciou fortemente o movimento da escola nova no Brasil e educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. Ele defendia que a aprendizagem dava-se pela ação e não pela instrução, criticando a pedagogia tradicional, baseada nos princípios de Herbart. O pensador não questiona as desigualdades sociais, para ele o problema faz o indivíduo pensar, havendo cinco estágios nesse aprendizado: necessidade, análise, alternativas de solução, experimentação delas e ação. A escola deve preparar o indivíduo para o trabalho

Segundo Dewey, a educação progressista consiste no crescimento constante da vida, à medida que aumentamos o conteúdo da experiência e o controle que exercemos sobre ela.

“Ao contrário da educação tradicional, que valoriza a obediência, Dewey estimula o espírito de iniciativa e independência, que leva à autonomia e ao autogoverno, virtudes de uma sociedade democrática” (VALENTE, 2007, p.163).

Jonh Dewey tornou-se um dos maiores pedagogos americano, contribuiu de forma marcante para a divulgação dos princípios da escola nova. Para Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência. As ideias são hipóteses de ação e, como tal, são verdadeiras à medida que funcionam como orientadoras da ação. Pois tem um

valor instrumental para resolver os problemas colocados pela experiência humana. Ao fundar uma escola experimental na universidade de Chicago, no final do século XIX, Dewey desenvolveu curta experiência concreta, pela qual pretendia estimular a atividade dos alunos para que eles aprendessem fazendo, dando realce especial às atividades manuais, porque apresentam problemas concretos para serem resolvidos, tais como cozinhar, ou ocupar-se com tecelagem, fiação e carpintaria. Além disso, o trabalho favorece o espírito de comunidade, e a divisão das tarefas estimula a cooperação e o espírito social. Dewey fez muitas críticas à educação tradicional, sobretudo a predominância do intelectualismo e da memorização. Rejeita a educação pela instrução definida por Herbart, opondo-lhe a educação pela ação. O fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas dar condições para que resolva por si própria os problemas. Considerando a noção central de experiência, Dewey conclui que a escola não pode ser preparação para a vida, mas é a própria vida. Por isso vida, experiência e aprendizagem não se separam, e a função da escola está em possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência. A educação progressiva consiste na vida, à medida que aumentamos o conteúdo da experiência e o controle que exercemos sobre ela. São também valiosas as reflexões de Dewey a respeito do interesse, na tentativa de superar a velha oposição entre interesse, esforço e disciplina. O esforço e a disciplina são para ele produtos do interesse, por isso é importante para o educador a descoberta dos reais interesses da criança e só avançar na ampliação de seus poderes apoiando-se nesses interesses. Apenas assim a experiência adquire valor educativo e não se reduz a um artificialismo inócuo. Decorre daí a valorização das ciências humanas auxiliares da pedagogia, para melhor compreender o mundo infantil, tão diverso do mundo adulto.

A escola segundo Dewey, deve ter a criança como centro e, portanto, oferecer espaço para o desenvolvimento dos principais interesses da criança. Desse modo, também muda o papel do professor, que deixa de ser central para acompanhar o trabalho dos alunos e animar as atividades escolares, Dewey diz que o professor não está na escola para impor certas ideias à criança ou para formar nela certos hábitos, mas está ali como membro da comunidade para selecionar as influências que agirão sobre a criança e para ajudá-la a reagir convenientemente a essas influências. Ao contrário da educação tradicional que valoriza a obediência, Dewey destaca o espírito de iniciativa e independência, que leva à autonomia e ao autogoverno, virtudes de uma sociedade democrática. Nesse sentido, a democracia não é apenas um regime de governo, mas uma forma de vida, em que, pela educação, criamos significados coletivos, em um processo que nunca termina. Marcado pelos efeitos da revolução industrial e pelo ideal da democracia, Dewey queria preparar o aluno para a sociedade do desenvolvimento tecnológico e formar o cidadão para a convivência democrática. A escola seria o instrumento ideal para entender esses benefícios a todos, indistintamente, caracterizando a função democratizadora da educação de equalizar as oportunidades.

Para Maria Montessori (1870-1952), a atividade infantil deve ser despertada por meios de estímulos e recursos adequados, uso abundante do material didático, concreto. Maria Montessori foi à primeira mulher formada em medicina, seu interesse pela educação de crianças excepcionais e deficientes mentais se deu quando se tornou assistente na clínica neuropsiquiátrica. Empenhada na individualização do ensino, Montessori estimulava a atividade livre concentrada, como base no princípio da autoeducação. Segundo Aranha (2006) nesse método marcante e ativo, o aluno usa o material na ordem que quiser, cabendo ao professor apenas dirigir a atividade, e não propriamente

ensinar. As crianças cuidam da higiene pessoal e da limpeza das salas, recolocando em ordem todo o material usado. A atenção ao ritmo de cada um, no entanto, não se contrapõe à socialização, antes facilita a integração no grupo. A autora ainda afirma que a pedagogia montessoriana dá destaque ao ambiente, adequando-o ao tamanho das crianças, como mesa, cadeiras, banheiros, estantes etc. O rico e abundante material didático acha-se voltado para assimilação sensório-motora, cores, formas, sons, qualidades táteis, dimensões, experiências térmicas, sensações musculares, movimentos, ginástica rítmica com a clara intenção de alcançar maior domínio do corpo e percepção das coisas.

Montessori dava atenção prioritária para a escrita, que segundo ela deveria preceder a leitura, já que esta última supõe maior abstração. Já a escrita começa com a preparação da mão e dos sentidos em geral, de modo que o desenvolvimento da psicomotricidade evite qualquer aprendizagem mecânica. Jean Piaget (1896-1980) a ação é fundamental para a interiorização do pensamento lógico. Piaget propõe três estágios do desenvolvimento mental da criança, que devem ser respeitados e estimulados: de 2 a 7 anos – linguagem do desenho; de 7 a 11 anos – pensamento lógico; e de 11 a 15 anos – pensamento abstrato e raciocínio realista sobre o futuro. Jean Piaget mesmo não sendo pedagogo, exerceu grande influência na pedagogia do século XX. Suas obras surgiram em 1920 e logo tiveram muita repercussão. Segundo Piaget, o processo dinâmico da inteligência e da afetividade supõe uma estrutura concebida como uma totalidade em equilíbrio. À medida que a influência do meio altera esse equilíbrio, a inteligência, que exerce função adaptativa por excelência, restabelece a autorregulação. As mudanças mais significativas ocorrem na passagem de um estágio para outro, o que Piaget analisa ao descrever a construção do real na criança nas fases do processo do desenvolvimento mental. A passagem de um estágio para o outro é possível pelo mecanismo de organização e adaptação. A adaptação supõe dois processos interligados, a assimilação e acomodação. Pela assimilação, a realidade externa é interpretada por meio de algum tipo de significado já existente na organização cognitiva do indivíduo ao mesmo tempo em que a acomodação realiza a alteração desses significados já existentes. Na mudança de estágio se desfaz o equilíbrio instável e busca-se nova equilibração. Assim, os quatro estágios sensório-motor; intuitivo, das operações concretas e das operações abstratas representam o desenvolvimento da inteligência, que evolui da simples motricidade do bebê até o pensamento abstrato do adolescente, da afetividade, que parte do egocentrismo infantil até atingir a reciprocidade e a cooperação, típicas da vida adulta e da consciência moral, que resulta de uma evolução que parte da heteronomia até atingir a autonomia ou capacidade de autodeterminação, que indica a superação da moral infantil.

A contribuição de Piaget para a pedagogia tem sido até hoje, fundamental no estágio adequado para serem ensinados determinados conteúdos às crianças, sem desrespeitar suas reais possibilidades mentais, ou seja, de acordo com seu desenvolvimento intelectual e afetivo (ARANHA, 2006, p.16).

Segundo Gonçalves (2010) para o pensamento pedagógico crítico, podemos ver princípios, preocupações e propostas: Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, relação entre o sistema social e o sistema de ensino. A classe dominante impõe sua cultura por meio da escola, desta forma, a ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente, por meio da autoridade pedagógica, da autonomia relativa da escola e da família. Cristian Baudelot e Roger Establet impossibilidade da escola única, os fins da educação são diferentes e antagônicos, conforme a classe social. Destacam-se a existência da escola primária profissional para as classes dominadas e da secundária superior para as dominantes.

Henry Giroux crítica do pensamento crítico. O pensador procura superar e integrar a crítica de outros pensadores dessa tendência, pois para ele é preciso não apenas evidenciar a reprodução, mas também buscar as formas de superá-la. Evidencia a importância da ideologia e da cultura para a compreensão das relações entre escola e sociedade.

“Esses pensadores exerceram grande influência no Brasil em relação à crítica à escola seletiva e excludente, em especial na década de 1970, embora ainda hoje façam parte de discussões e da produção acadêmica” (GONÇALVES, 2010 p.90).

Segundo Gonçalves (2010) a partir da década de 1980 não há teoria ou paradigma predominante. Existem várias teorias, que não dão conta dos vários problemas educacionais latino-americanos. Surgem assim muitos pensadores.

“Devido ao histórico de colonização que em geral caracteriza os países de Terceiro Mundo, o pensamento pedagógico neles desenvolvido tem caráter político, mais prático e menos especulativo” (GONÇALVES, 2010 p.91).

Emília Ferreiro diante dos problemas de evasão e da repetência escolares repensa o processo de aquisição da escrita e da leitura. Defende que a criança já possui o conhecimento antes de entrar na escola, e que a partir disto é que o educador deve desenvolver sua prática pedagógica. Emília Ferreiro ao analisar a construção do conhecimento, destaca seus valiosos estudos de linguística para observar como se realiza a construção da linguagem escrita. Muitos educadores explicam as dificuldades e insucessos da alfabetização pela ineficiência dos próprios mestres, pela ineficácia dos métodos ou do material didático. Emília Ferreiro, no entanto, desloca a questão para outro campo. Primeiramente, se a invenção da escrita alfabética resultou de um processo histórico que envolveu a humanidade por longo tempo, isso nos faz reconhecer como é difícil para a criança perceber com rapidez a natureza da escrita. Segundo Aranha (2006) Emília Ferreiro ao realizar diversas experiências com crianças a fim de investigar a psicogênese da escrita percebeu que elas de fato reinventam a escrita, no sentido de que precisam inicialmente compreender seu processo de construção e suas regras de produção. Antes do ensino formal, a criança já construiu interpretações, elaborações internas, que não dependem da interferência do adulto e não devem ser entendidas como confusões perceptivas. As garatujas nunca são simples rabiscos sem nexos, por isso cabe ao professor observar o que o aluno já sabe, atento para o modo como ele interpreta os sinais ao seu redor e não aquilo que a escola pensa que ele deve saber. É necessária a imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita. É necessária formação psicológica para compreender as respostas e as perguntas das crianças, é preciso entender que a aprendizagem da linguagem de um código de transcrição é a construção de um sistema de representação. As teorias de Emília Ferreiro foram desenvolvidas em conjunto com Ana Teberosky, pedagoga de Barcelona, e produziram um efeito revolucionário nas propostas de superação das dificuldades enfrentadas por crianças com problemas de aprendizagem.

O sociólogo Philippe Perrenoud interessou-se pela pedagogia na tentativa de entender por que a escola mantém a desigualdade e é responsável pelo fracasso, constatado pelos altos índices de evasão e de repetência. Perrenoud afirma que o desenvolvimento mais metódico de competências desde a escola pode parecer uma via para sair da crise do sistema educacional. Desenvolve o conceito de competência como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações novas. As competências não são, portanto, saberes e atitudes, mas elas mobilizam e integram, mas recursos. Perrenoud afirma que é preciso construir as competências desde a escola,

pois desenvolver competência não significa desistir de transmitir informações, mas trabalhá-las a fim de privilegiar um pequeno número de situações fortes e fecundas que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos.

Carl Rogers e a teoria antiautoritária visam antes de tudo colocar o aluno como centro do processo educativo, como sujeito, livrando-o do papel controlador do professor, que deve acompanhá-lo sem dirigi-lo, isto é, dar condições para que ele desenvolva sua experiência e se estruture, por conta própria. Segundo Rogers a própria relação entre as pessoas é que promove o crescimento de cada uma, assim o ato educativo é essencialmente relacional e não individual. Edgar Morin (2002) com sua visão global introduziu na educação os sete saberes necessários para a educação do futuro. É preciso introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão. No princípio do conhecimento pertinente, existe um problema que é ignorado que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de aprender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. Ensinar a condição humana, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Dessa maneira, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. Ensinar a identidade terrena, todos os seres humanos confrontados de agora em diante os mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum. Ao enfrentar as incertezas, é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam incerteza de nossos tempos. Ensinar a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação.

Quanto à ética do gênero humano, a educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nova terra pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena (MORIN, 2002).

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Cabe a educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e da sua diversidade não apague a da unidade. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos rever com certa regularidade nossos planejamentos. Enquanto educadores devemos nos manter atualizados para acompanharmos as mudanças que estão ocorrendo no mundo, afinal a escola não é um mundo à parte. Hoje mais que em outras épocas, a atualização dos fatos, das histórias, das notícias chegam rapidamente por meio dos meios de comunicação que cada vez mais avança em novas descobertas. A escola não pode ficar fora desse mundo, e para

isso tem que mudar suas estratégias de ensino, por isso falamos em construção do conhecimento e não transmissão de conhecimento. Muitas vezes o aluno chega à escola com novidades que nem mesmo o professor se inteirou, mas pode aproveitar essas informações e transformar sua aula num ambiente de aprendizagens, em que o aluno e professor aprendem, descobrem e pesquisam juntos.

Vemos ao longo dos séculos que autores se destacaram por deixar um legado construído, registrado, e neste século, isto é possível graças a novas tecnologias que podemos trocar com vários autores em vários lugares do mundo, podemos dizer que o ensino se universalizou. Nossa geração pode ser marcada com essas conquistas.

Sabemos que a educação é uma área farta em pesquisas, em temas, em estudiosos, e que mudanças sempre ocorreram e ocorrerão. O mundo se transforma e a escola, de igual modo, precisa acompanhar seus passos.

A escola que temos hoje é fruto de estudos, mudanças, história, cultura, arte, gestão que foram se construindo ao longo dos séculos, e nossa missão neste tempo é darmos continuidade a tudo isso.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. Cortez, 2010.

ARANHA, M. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, M. **História da educação e da pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRANDÃO, C. **Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação**. São Paulo: Loyola, 1990.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6 ed. São Paulo: Corte, 2001.

GONÇALVES, N **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

PERRENOUD, F. 10 **Novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

PERRENOUD, F. et al. **A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação**. Tradução Patrícia Reuillard. Porto alegre: Artmed, 2005.

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: UM DEBATE ACERCA DA INFLUÊNCIA FILOSÓFICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL



PHILOSOPHY FOR CHILDREN: A DEBATE ON THE PHILOSOPHICAL INFLUENCE IN THE LEARNING PROCESS DURING EARLY CHILDHOOD 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 processo de investigação científica neste artigo prezou por ter como objeto de estudo a influência da filosofia no processo de aprendizagem na etapa da educação infantil. Do ponto de vista introdutório, o estudo buscou expor os aspectos delimitadores da temática em questão, como forma de situar pretensos leitores sobre o assunto em questão. Analisar a influência filosófica no processo de aprendizagem na etapa da educação infantil foi o objetivo geral deste estudo. Metodologicamente, este artigo foi empreendido através de revisão de literatura que permitiu com que se analisasse uma determinada quantidade de publicações alinhadas com a temática investigada neste trabalho. As publicações foram selecionadas por meio de uma triagem, que teve como parâmetro o alinhamento dos títulos, dos resumos e objetivos delas com o tema do estudo em questão. A base do desenvolvimento deste trabalho científico estruturou-se a partir da análise acerca da influência filosófica no processo de aprendizagem na etapa da educação infantil, que buscou apresentar as noções gerais do assunto, como também buscou compreender como a filosofia se interpõe na relação ensino e aprendizagem dentro da educação infantil. Em seguida tratou-se da organização e dinamização da filosofia para as crianças, como forma de apresentar quais são ações docentes de cunho didático e metodológico que levou em conta tratar da inserção da filosofia como proposta de ensino para o público estudantil em questão. Conclui-se que a influência filosófica no processo de aprendizagem na etapa para educação infantil tem impactado não apenas no processo de aprendizagem por completo.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; Aprendizagem; Educação Infantil.

ABSTRACT

The scientific research process in this article focused on having as its object of study the influence of philosophy on the learning process in the early childhood education stage. From an introductory point of view, the study sought to expose the delimiting aspects of the theme in question, as a way of situating would-be readers on the subject in question. Analyzing the philosophical influence on the learning process in the early childhood education stage was the general objective of this study. Methodologically, this article was undertaken through a literature review that allowed the analysis of a certain number of publications aligned with the theme investigated in this work. The publications were selected through a screening, which had as a parameter the alignment of titles, abstracts and objectives with the theme of the study in question. The basis for the development of this scientific work was structured based on the analysis of the philosophical influence on the learning process in the early childhood education stage, which sought to present the general notions of the subject, as well as seeking to understand how philosophy intervenes in the relationship between teaching and learning within early childhood education. Next, it was about organizing and promoting philosophy for children, as a way of presenting teaching actions of a didactic and methodological nature that took into account the insertion of philosophy as a teaching proposal for the student audience in question. It is concluded that the philosophical influence on the learning process in the early childhood education stage has impacted not only the entire learning process.

KEYWORDS: Philosophy; Learning; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A filosofia tem desempenhado função elementar na compreensão e no aprimoramento do processo de aprendizagem, sobretudo na fase da educação infantil. Ao se fazer as devidas explorações acerca da influência filosófica nesse contexto escolar adentram-se em questões essenciais que modelam a abordagem educacional, levando em conta não somente o como as crianças aprendem, mas também o porquê aprendem.

A filosofia da educação na educação infantil tem procurado fundamentar as práticas pedagógicas em princípios que respeitem a natureza da infância, fazendo o devido reconhecimento da importância de alimentar a curiosidade inata, a criatividade e o desenvolvimento integral dos infantes.

Nesse contexto, as distintas correntes filosóficas demonstram certa influência sobre o processo escolar na educação infantil, como, por exemplo, o construtivismo que enaltece a construção ativa do conhecimento pela criança; até as abordagens mais concentradas na criança, como educar pela liberdade e respeito à independência e individualidade do aprendiz.

Este processo de reflexão filosófica na educação infantil não somente molda a performance de como os professores tratam da transmissão de conhecimento, mas também tem influência direta na criação de espaços de aprendizagem que são acolhedores, estimulantes, inclusive, levando a promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos em idade infantil.

Deste modo, a análise da infância filosófica no processo de aprendizagem na educação infantil é substancial para compreender as estruturas que dão sustentação à formação das futuras gerações e a construção de uma sociedade mais consciente e participativa.

Sendo assim, a relação entre filosofia e educação infantil tem se apresentado na atualidade educacional como fundamental por conta de subsidiar os princípios pedagógicos que norteiam o desenvolvimento do alunado em fase infantil em seus primeiros anos de vida a conhecer a vivência educacional que estão sendo inseridos.

Diante do exposto, compete apresentar a seguinte problemática: na atualidade, como pode ser entendida a influência filosófica no processo de aprendizagem na etapa da educação infantil?

Analisar a influência filosófica no processo de aprendizagem na etapa da educação infantil foi o objetivo geral da presente pesquisa. Por sua vez, os objetivos específicos foram: demonstrar as noções gerais acerca da filosofia na etapa da educação infantil; explicar como a filosofia pode estar presente no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil; avaliar como pode ocorrer o processo de educacional na fase da educação infantil com ênfase na filosofia.

A presente pesquisa justifica-se pelo fato de fazer uma atualização do debate posto, demonstrando o seu potencial contributivo para a ciência e para a escola, haja vista que é uma contribuição teórica que buscou analisar as principais publicações sobre o assunto posto.

A pesquisa sobre a influência filosófica no processo de aprendizagem na etapa da educação infantil foi de natureza qualitativa, tendo por base a revisão de literatura. Deste modo, todo o norteamento metodológico realizou-se através da condução dos aspectos teóricos, os quais possibilitaram explicar o contexto no qual encontrou-se a referida temática, permitindo a mesma está devidamente situada no cenário bibliográfico que ela se propôs adentrar.

Trabalhou-se os aspectos qualitativos, os quais permitiram uma compreensão concisa sobre o objeto investigado, isto a partir de elementos que foram viabilizados pela produção bibliográfica de autores que produziram materiais alinhados com o tema em questão.

Realizou-se levantamento bibliográfico para selecionar um conjunto de publicações que se alinhassem com a temática deste trabalho acadêmico. Portanto, a busca nas fontes supracitadas foi realizada através das palavras-chave: filosofia, aprendizagem, educação infantil, o que permitiu trazer uma série de material bibliográfico de grande valia para entender a pesquisa que foi elaborada.

As publicações foram selecionadas pelos títulos, os quais deveriam conter como primeiro critério o termo completo e/ou referências acompanhada da leitura dos resumos disponíveis. Foram inclusos materiais bibliográficos em português que atenderam aos critérios de se tratar de uma pesquisa pautada na revisão bibliográfica. Utilizou-se para coleta de dados livros e sites científicos e bases de dados, tais como: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódico da Capes,

bibliotecas virtuais.

A pesquisa estruturou-se da seguinte forma: fez-se uma análise da influência filosófica no processo de aprendizagem na etapa da educação infantil, que foi compartimentada na demonstração das noções gerais acerca da filosofia na etapa da educação infantil; na explicação de como a filosofia pode estar presente no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil; por último, na parte do desenvolvimento da pesquisa, foi realizada uma avaliação de como pode ocorrer o processo de educacional na fase da educação infantil com ênfase na filosofia, a qual foi denominada de sessões de filosofia para crianças, tendo como foco a organização e dinamização do processo de ensino da mesma.

INFLUÊNCIA FILOSÓFICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

NOÇÕES GERAIS

A filosofia para criança traz uma abordagem conceitual na área da educação que tem como potencial estimular a reflexão desde as primeiras fases da vida. Desenvolvida por Matthew Lipman na década de 1970, essa abordagem procurou envolver crianças em significativas questões filosóficas, produzindo, deste modo, habilidades emocionais e sociais (NOGUEIRA, 2012).

Filosofia para crianças geralmente tem envolvido as seguintes práticas: histórias filosóficas, que faz uso de narrativas específicas que apresentam dilemas; desafios conceituais, que estimulam as crianças a pensar criticamente. Diálogo filosófico, tal qual busca estimular o diálogo entre as crianças auxiliado por um professor ou facilitador que ao longo dessas discussões as crianças são encorajadas a expressar suas opiniões, fazer perguntas e explorar distintas perspectivas (NOGUEIRA, 2012).

Por outro lado, complementa o processo de aprendizagem na educação infantil que tem como aspecto influenciado pela filosofia as perguntas filosóficas, que a barca formulações de perguntas abertas que desafiam as crianças a refletirem acerca das temáticas filosóficas, na qual essas perguntas habitualmente não têm respostas corretas ou erradas, propiciando o pensamento crítico e a criatividade (PILETTI, 1994).

O desenvolvimento de habilidades de pensamento é outro ponto, tendo em vista que o foco vai estar no desenvolvimento de habilidades, como análise de síntese, raciocínio lógico e resolução de problemas, fazendo com que essas habilidades sejam relevantes para o pensamento filosófico e tendo aplicações diretas em diversas áreas da vida (PILETTI, 1994).

Ética e cidadania também são uns dos aspectos que podem ser desenvolvidos pela filosofia direcionada para as crianças, haja vista que permite fazer sugestões éticas, estimulando as crianças a levarem em consideração o impacto de suas práticas nas outras pessoas e na sociedade na sua globalidade (PILETTI, 1994).

A filosofia para crianças procura construir o ambiente no qual elas se sintam livres para expressar suas ideias, aprender a ouvir os outros, desenvolver empatia e entender distintas perspectivas. Essa abordagem não se resume a uma faixa etária específica, pode ser adequada para distintos níveis de desenvolvimento cognitivo (CORDEIRO, 2014).

Ao inserir a filosofia desde cedo no ambiente de aprendizagem, as crianças vão se tornando pensadoras mais críticas éticas e reflexivas, fazendo com que ela se prepare para lidar com os desafios intelectuais e morais ao longo de sua vida (CORDEIRO, 2014).

A FILOSOFIA NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Perante a necessidade de ampliar a compreensão em relação aos aspectos concernentes ao processo de ensino e aprendizagem nos diversos tipos de ensino, tendo em vista que a dificuldade apresentada por muitos alunos representados na matéria de filosofia e colocar questões sobre ela, permite instruir uma postura crítica-reflexiva, tal qual faça o conhecimento em contexto de sala de aula ser um dos focos que devem se deleitar as análises sobre o tema em questão (CORDEIRO, 2014).

Na verdade, muito comumente os pensamentos de que os estudantes que estão passivamente presentes na sala de aula, tomando notas do que o professor está a expor, entendem verdadeiramente que está sendo dito. Portanto, a reflexão filosófica tem como propósito ajudar na compreensão na própria dinâmica do processo de aprendizagem na educação infantil (CORDEIRO, 2014).

Apesar disso, mesmo que alguns alunos das escolas tradicionais possam falar de forma eloquente sobre o que algum filósofo, pensador, investigador, em particular o que ele disse sobre o tempo, espaço, beleza, ética ou a liberdade, o certo é que quando lhe perguntamos o que é que eles pensam, ficam calados ou permanecem a reproduzir o que os outros pensam (LORIERI, 2002).

Porém, a educação filosófica se origina como uma contraproposta ao ensino tradicional, que muitas vezes está centrado em transmitir informações de forma unilateral. A abordagem filosófica procura extrapolar mera memorização de fatos, estimulando os alunos a questionar, refletir e analisar de forma crítica as ideias e conceitos apresentados (LORIERI, 2002).

Prevenir o aparecimento de momentos como acima descrito, torna-se preciso, porque simplesmente desde cedo estimula a arte de pensar das crianças desde a fase infantil, iniciando no padrão de pensamento progressivamente reflexivo, ativo e crítico (LORIERI, 2002).

O programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman, que tem como foco o desenvolvimento de destrezas cognitivas mediante temas filosóficos, segundo a linguagem acessível aos infantis, com professores formados para o feito, tem se constituído enquanto uma resposta bastante inovadora, embora não imune de algumas críticas. Sendo assim:

[...] nessas histórias, não são utilizados os nomes reais dos filósofos, mas suas ideias, palavras e pontos de vista são apresentados na fala de personagens crianças. São as crianças das histórias que dizem aquilo que Aristóteles, Tomás, Spinoza, Marx, Dewey ou Freire têm colocado. É como se os filósofos tivessem uma longa conversação, mesmo que tenham morrido há muito tempo (COSTA, 2008, p. 38).

Deste modo, a formação na destreza do pensar através da filosofia, quando desenvolvida a partir de períodos da vida mais iniciais, mediante a comunidade de investigação, oportuniza a criança um instrumento essencial para o desenvolvimento de sua racionalidade e, por decorrência, do pensar bem (BASTOS; CRUZ, 2010).

As destrezas cognitivas de raciocínio possibilitam a obtenção do conhecimento através de inferências ou conclusões obtidas de forma correta e realizada a partir de conhecimentos anteriores, mas sendo capaz de assegurar a verdade das ideias. Por outro lado, tem-se as destrezas quanto à formação de conceitos que possibilita analisar a natureza deles, instituindo suas relações e transformando em instrumentos de compreensão. Por outro lado, tem também as destrezas de investigação, que são essenciais para o relacionamento escolar e interpessoal dentro do ambiente formal de ensino (BASTOS; CRUZ, 2010).

Essa comunidade de investigação incentiva a prática de pensar bem mediante a metodologia do diálogo investigativo, em que o diálogo é distinto da polêmica, pois os interlocutores não procuram fazer prevalecer a toda forma e todo custo seu ponto de vista e sim procuram de forma conjunta a construção coletiva de um conhecimento maior sobre o tema discutido. Os pontos de vistas particulares se submetem ao exame crítico dos parceiros da comunidade de investigação e otimizam o esclarecimento do tema tratado (BASTOS; CRUZ, 2010).

Porém, não se trata apenas de pensar bem sobre o conhecimento científico ou outro tipo de conhecimento, mas também de edificar significados culturais, ponderando sobre eles, em vez de assimilá-los estritamente (BASTOS; CRUZ, 2010).

Trata-se, neste caso, de promover uma educação de incentivo aos sujeitos, em prol de aprenderem a pensar por si próprios de modo inteligente e independente, numa perspectiva crítica e criativa, de modo que possam participar na construção de uma sociedade democrática.

Não se trata, neste sentido, de um programa para ensinar filosofia as crianças, mas sim de um docente se predispor a filosofar com as crianças, partindo da premissa básica de que tanto as crianças podem aprender com o professor, como professor com as crianças. Compreende-se que as crianças tenham saber próprio que habitualmente não lhes é reconhecido (ARANHA, 1997).

Esse padrão filosófico é diametralmente a perspectiva tradicional de educação em que é o docente que detém conhecimentos, que vai impor ao alunado, e a este não é reconhecido qualquer tipo de saber, se resumindo apenas a assimilar (ARANHA, 1997).

No programa de Filosofia para crianças valoriza-se o compartilhamento de saberes e que tanto docente como de discentes estão predispostos a percorrer percursos do saber, no respeito do que cada um tem para partilhar. Porém, que o adulto tem por responsabilidade coordenar, orientar e auxiliar descobertas do conhecimento, a atitude de questionamento, estimular a pesquisa, desenvolver o espírito crítico que em suma é pensar bem (ARANHA, 1997).

Neste sentido, a comunidade de investigação determina condições que estimulam o pensar crítico e criativo, sendo estes pensamentos que fazem um aprofundamento dos objetivos tanto da comunidade quanto dos seus membros.

Alguma das condições para que a prática de filosofia aconteça enquanto discussão coletiva está assentada na questão de que os sujeitos partem de uma postura inicial de dúvida e de ausência de respostas construídas inicialmente, manifestando a vontade incomensurável por conhecimento e questionamentos, amparados no rigor intelectual que se pretende empreender (COSTA, 2008).

Nessa comunidade pautada nos pressupostos que foram mencionados, constituída por crianças, o ponto de maior relevância é então conhecer distintas perspectivas sobre o conhecimento, desenvolver um comportamento de pensamento anti-doutrinante, reflexivo e crítico frente ao saber, em que o mais importante está residindo no fato de obter argumentações que estimulam realmente a capacidade de pensar, como também de aprender a ouvir o outro, desenvolver o respeito pelas diferenças em um ambiente de vida fidedigno ao diálogo e a comunicação (COSTA, 2008).

Nesse processo, os estudantes passam a ser investigadores do conhecimento, cedendo lugar para uma aprendizagem realmente ativa, que expresse as condições em que o pensamento se pensa a si mesmo. Deste modo, são apresentadas às crianças instrumentos intelectivos de análises investigativa, que possibilitam desenvolvermos não só a sua capacidade de aprendizagem sobre o passado, o futuro e sobre a cultura que se herdou, como também poderá capacitar na compreensão de si mesmo e sua interação com os outros, com o mundo, na qual sem o desenvolvimento destas capacidades seria inviável refletir sobre sua percepção e sobre quem é dentro da realidade que está (COSTA, 2008).

Portanto:

Deste modo, as crianças são incentivadas a questionar os seus próprios valores, assim como os valores universais das sociedades dentro do contexto de uma comunidade de investigação. Daí, a importância do diálogo na comunidade de investigação, o qual, tal como no diálogo filosófico, iniciaria a criança a pensar segundo os diferentes estilos de pensamento, a construir critérios para distinguir o pensar superficial do pensar mais profundo, a aprender a pensar sobre quem são, os seus comportamentos, que tipo de pessoas gostariam de vir a ser e que tipo de mundo gostariam de ter (PIEPER, 2003, p. 12).

Conforme esta perspectiva, os docentes deixariam de ser apenas transmissores de informação de conteúdos e adotariam atitudes de coordenadores de discussões filosóficas, sobre temas de grande relevância para a comunidade de investigação, que nada mais é do que um grupo de pensamento cooperativo (CUNHA, 2008).

Trata-se, nesse sentido, de um conceito de educação bastante distinto da educação tradicional, a qual obrigaria que a formação dos docentes contemplasse o campo de exploração de conceitos interdisciplinares condizente com as experiências das crianças (CUNHA, 2008).

Sendo assim, o compromisso com a investigação por parte do docente demonstra-se no modo como participa do processo de ensinar, na relação com as ideias, na responsabilidade com o processo de pensamento, na disposição em edificar sobre as ideias dos outros, na humildade, na exigência de honestidade e do questionamento que deve ser livre, isto na interatividade do professor com o alunado em idade infantil (CUNHA, 2008).

Além do mais, o funcionamento da comunidade de investigação, que tem por finalidade essencial o diálogo estruturado, requisita que alguns critérios sejam aplicados, sem os quais não haveria funcionamento mínimo de forma autêntica. Sendo assim:

É, sobretudo, em *La Filosofia em la aula, O Pensar na Educação e Preparando-se para filosofar* (1999;23-83) de Tom Jackson e Linda Oho que a abordagem à Comunidade reflexiva de Investigação vem descrita como envolvendo espaço onde exista: segurança no sentido intelectual; alegria/diversão; respeito pelas pessoas; onde qualquer pergunta é bem-vinda; onde se aprecia a diversidade de pontos de vista e escutar é tão importante quanto falar ou esperar pela sua vez. Para além disto, é a própria comunidade que estabelece as suas próprias regras e todos deverão estar prontos para contribuir com as suas apreciações (CORDEIRO, 2014, p. 19).

Um aspecto que torna a comunidade reflexiva de investigação ainda mais interessante é a questão de ser uma comunidade de co-investigação, demarcada pelo simples fato de que ninguém sabe a resposta inicialmente, nem qual curso ou o Norte que a investigação pode adotar, tendo em vista que a filosofia não se apega especialmente a encontrar as respostas correntes, mas de construir boas perguntas (VASCONCELOS, 2012).

Porém, um sistema de autocorreção torna-se evidentemente necessário, de forma a possibilitar todos os membros da comunidade a colocação de questões em que o respeito por cada um não seja quebrado por esse motivo. A ideia de comunidade absorve a relevância da pergunta, da escuta cuidadosa e da participação atenta de todos os que fazem parte dessa comunidade (VASCONCELOS, 2012).

Portanto, a filosofia quando é remetida ao ambiente de aprendizagem infantil procura essencialmente desenvolver nas crianças o espírito de questionamento sobre si mesma, sobre os outros e a realidade que está inserida. Deste modo, consegue-se contribuir para edificação da sua cidadania participativa, interventiva na sociedade, que se coloca cada vez mais para o campo democrático (VASCONCELOS, 2012).

Porém, do mesmo modo que é relevante a ocorrência da lógica e a consistência das argumentações que sustentamos, também não pode deixar de lado a verdade do fato de sermos colocados para estabelecer comportamentos morais acerca dos acontecimentos da vida, atribuindo de boa forma um conjunto de razões éticas e morais que estarão no fundamento das nossas decisões e comportamentos (PIEPER, 2003).

Neste sentido, os alunos em idade infantil precisam estabelecer conexões ou associações entre o que dizem, pensam e fazem no que diz respeito aos valores pelos quais determinadas temáticas relevantes podem ser exploradas, como, por exemplo, a questão da identidade, dos valores, comportamentos de cidadania, aplicação de valores nos distintos campos do saber, a investigação de determinados valores particulares em sala de aula. Sendo assim:

As competências a que nos temos vindo a referir até aqui aplicadas ao raciocínio lógico em geral (coerência e contradição), também devem ser aplicadas ao raciocínio sobre os valores sempre que se lida com a ambiguidade das questões morais em análise, identificar suposições subjacentes; trabalhar com analogias; formular relações de causa e efeito; desenvolver conceitos; generalizar; compreender conexões de parte e todo; fazer inferências de silogismos hipotéticos; reconhecer e evitar as imprecisões, levar em conta todas as considerações; reconhecer a interdependência de fins e meios; aprender a lidar com “falácias informais”; operacionalizar conceitos; definir termos; identificar e usar critérios; apresentar exemplos concretos; construir hipóteses; contextualizar as questões; antecipar, prever e estimar consequências; classificar e categorizar (PISANO; SERENO; VELASCO, 2010, p. 39).

Deste modo, a educação para a cidadania não pode renegar o prisma de ser uma garantia de democracia mediante o comportamento de que a opinião de cada um é respeitada, sem que seja

extinta a opinião do outro. A este propósito, diversos programas filosóficos podem ser utilizados na sala de aula de investigação com a finalidade de desenvolver as competências concorrentes de pensamento no alunado em idade infantil (PIEPER, 2003).

Nota-se que é possível fazer filosofia com crianças desde que lhes sejam ofertados instrumentos precisos para investigação e um professor que tenha reais condições de tornar acessível vocabulário técnico da filosofia e traduzir para a linguagem cotidiana das crianças (PIEPER, 2003).

AS SESSÕES DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: ORGANIZAÇÃO E DINAMIZAÇÃO

As sessões de Filosofia para criança pautada na organização e dinamização devem partir inicialmente de planos filosóficos, os quais consistem em um grupo de perguntas que habitualmente trabalham em torno de um conteúdo, relação ou problema. A partir daí passa-se a elaborar a agenda, isto é, as perguntas podem encadear uma série na qual cada uma se estrutura conforme anterior, ou então pode formar um círculo a contornar o tema para que cada questão seja feita a partir de um ângulo diferente (PISANO; SERENO; VELASCO, 2010).

A sequência de perguntas no plano de discussão vai do particular ao geral, do simples ao complexo, dos casos mais nítidos aos mais confusos. Depois de uma análise, verifica-se que a maioria dos planos de discussão não apresenta sugestões sobre a forma como se deve desenvolver, até porque não existe uma fórmula para construir plano de discussão. A variedade pode ser quase esgotada, porém são idealizadas novamente para cada conceito ou problema (PISANO; SERENO; VELASCO, 2010).

Os exercícios filosóficos também são relevantes tendo em vista que existem inúmeras variantes do plano de discussão, fazendo com que os exercícios filosóficos se tornam quase que infinitos. Os exercícios demonstram a prática para desenvolver as habilidades cognitivas, mesmo que cada caso tenha condições de acarretar determinados desdobramentos de reflexão, aonde o mais importante é a função de incentivar a habilidade de pensar. O exercício filosófico implantado em sala de aula com crianças pode contribuir para a compreensão de um conceito que, por sua vez, terá condições de fazer o fortalecimento do processo de raciocínio das crianças que o utiliza (VASCONCELOS, 2012).

O exercício pode obter uma função lógica, como também expressar práticas sociais, fazendo com que o modo mais apropriado a seguir são os jogos lúdicos porque tanto o desempenho quanto o funcionamento podem estimular os exercícios que levam ao desenvolvimento do pensamento, concedendo a cada criança um conjunto de perguntas e respostas dos mesmos enquanto uma interpretação individualizada (VASCONCELOS, 2012).

Outro aspecto relevante do processo de aprendizagem para crianças e que envolvem a dimensão da filosofia diz respeito ao material didático, isto porque se leva em conta enquanto uma peça essencial na formulação do processo de ensino e aprendizagem em filosofia na Educação Infantil (VASCONCELOS, 2012).

Dentro de uma comunidade de investigação é o docente que tem que saber muito bem

qual é o espaço que ocupa numa sala de aula, assim como deve reconhecer as características do desenvolvimento dos seus estudantes, o que origina o seu desenvolvimento para conseguir superar as barreiras que se interpõem no período de aprendizagem. Portanto:

O professor terá que estar na sala de aula para ajudar as crianças a procurar, a descobrir o que não sabem, ou, o que sabem e pensam não saber. Os professores que estejam dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas terão que ser professores que recorrem a uma linguagem que fica muito próxima da capacidade cognitiva e das habilidades de raciocínio das crianças, a provocar o interesse nas matérias planeadas (PILETTI, 1994, p. 10).

O professor de Filosofia para crianças no âmbito da sala de aula deve ser um responsável por contribuir com as discussões. Por outro lado, deve ter conhecimento suficiente para discernir erros das falácias da discussão, pois só assim se prossegue para investigação e para o questionamento filosófico (PIERPER, 2003).

O docente tem que poder levar em prosseguimento a discussão filosófica, o que representa a coordenada de forma razoável das participações, fazer objeções aos erros, perguntar e reperguntar com foco em qualquer assunto que seja aprofundado (LIPMAN, 1994).

A participação do docente na sala de aula deve ser cautelosa para que não aconteça como um domínio ou imperativo. Terá que ser um docente que produz o seu material didático adequado à realidade dos alunos, passando segurança as crianças e capaz de tentar ler o rosto de seus alunos, procurando compreender suas expectativas e dificuldades, fazendo exercício de empatia (PIERPER, 2003).

Pode-se afirmar as grandes características do docente para ser colocadas em prática na comunidade de investigação, sendo, portanto, alguém que faz uma reflexão que fomenta a autonomia como uma qualidade relevante e tem potencial de estabelecer os seus próprios planos de discussão (PISANI; SERENO; VELASCO, 2010).

Ele será um investigador deixando de ser mero executor de currículos previamente estabelecidos e, também, um gestor em momentos reais e um intérprete crítico de orientação na sua totalidade. Terá ainda que ser o facilitador entre o currículo de jardim de infância, pautado nas orientações curriculares do pré-escolar, e no método de Filosofia para crianças de Matthew Lipman (LIPMAN, 1994).

Em uma aula de filosofia, os estudantes devem ser ativos, como também investigar os conteúdos buscando inferir as questões no contexto mais amplo possível, em que possam se localizar e desenvolver todas as relações interpretativas e interpessoais possíveis dentro do espaço da sala de aula (LORIERI, 2002).

No contexto escolar de Filosofia para crianças busca-se alcançar essas finalidades, pois as crianças estimulam a curiosidade, a coragem, a persistência e abertura intelectual à criatividade. É a partir do diálogo que conseguem compreender, a criticar os valores, ideias, crenças que estão presentes que promovem o desenvolvimento de competências linguísticas, conseguindo aprender a exprimir, a perguntar e a dar exemplo (LORIERI, 2002).

O ato de admirar, perguntar e elaborar pensamentos são processos compartimentados e

compartilhados de produção de conhecimento nas seções de filosofia, na qual é mediante o diálogo investigativo que se modifica os grupos de educandos em pequenas comunidades de investigação (LORIERI, 2002).

Nestes, os participantes demonstram suas ideias, se escutam mutuamente, questionam-se, comparam perspectivas, complementando e corrigindo determinadas falhas, tornando, assim, o verdadeiro espaço escolar de cooperação intelectual, afetiva e criativa (MURCHO, 2008).

Deste modo, um professor a instituir o currículo da educação infantil com aulas de filosofia terá que fazer os devidos questionamentos frente a determinados estudantes, tendo de fazer com que seus planos de aulas se tornem meras hipóteses de trabalho a se confirmar no espaço de ensino, como também deverá ler criticamente os manuais ou propostas didáticas que são realizados, isto dentro da perspectiva de questionar sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. Por sua vez:

No Jardim de Infância é o educador a instituir o currículo, vivificando-o e construindo-o com as suas crianças, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos definidos nas Orientações Curriculares enunciados na Lei-quadro de Educação Pré-Escolar. Referências essas que possibilitam a cada educador a fundamentação da sua opção educativa – neste caso com a metodologia filosofia para crianças (ARROYO, 1995, p. 13).

Para as finalidades de uma educação de cidadania, as orientações curriculares dão relevância à organização do espaço educacional enquanto o contexto de vida democrático em que as crianças participam e conseguem aprender a respeitar distintas opiniões, procurando resolver problemas diferenciados. Nesse sentido, a criança consegue sentir-se acolhida, escutar e valorizar, o que auxilia para sua autoestima e vontade de aprender a partir da curiosidade e do espírito crítico (MURCHO, 2008).

É a partir desta curiosidade pautada no espírito crítico que a criança consegue tecer suas relações com os outros, construindo sua identidade pessoal, tomando posicionamento frente ao mundo social e físico. Deste modo, passa pela autorização dos sistemas simbólicos culturais em distintas dimensões de interatividade, servindo dentro de uma abordagem sistêmica e dinâmica com o meio em que o indivíduo é influenciado e influência (CHAUÍ, 2006).

O professor com as aulas de Filosofia para educação infantil tem responsabilidade de expandir as oportunidades educacionais, ao favorecer uma aprendizagem cooperativa em que a criança consiga desenvolver suas habilidades e, também, aprender auxiliando para o desenvolvimento e aprendizagem de outros estudantes (CHAUÍ, 2006).

A criatividade circunscrita na aprendizagem na educação infantil, enquanto vivência em um grupo social deverá possibilitar aprendizagem de vida democrática e promover a inserção de crianças em grupos sociais diversos, sendo como parâmetro o respeito pela pluralidade das culturas, ajudando em uma progressiva consciência como participe da sociedade (ABBAGNANO, 2007).

Esse aspecto vai ter de demandar do professor que construa situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, estimulando a necessidade de discussão e negociação mediante diálogo investigativo e de igualdade de oportunidades para cada participante do grupo (CHAUÍ, 2006).

Com toda essa diretiva, o professor tem a necessidade de fazer as articulações nas áreas de conteúdo com os âmbitos do saber, cumprindo com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural que leva em conta distintos tipos de aprendizagem que não são apenas conhecimentos, mas também comportamentos e saber-fazer (ABBAGNANO, 2007).

Deste modo, partindo do desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, incentiva-se o seu desejo de criar, explorar e transformar, em que se consegue estimular modos de comportamento refletido e progressivamente mais complexo, tecendo as articulações entre conteúdos transversais e transdisciplinares (ABBAGNANO, 2007).

A relação entre a criança e a filosofia é “marcada por uma curiosidade inata e uma capacidade inigualável de questionar o mundo ao seu redor. As crianças, muitas vezes, demonstram uma propensão natural para ponderar sobre questões profundas e essenciais” (Abbagnano, 2007, p. 19), desafiando conceitos e procurando entender o significado das coisas.

Aproveitar a curiosidade das crianças e convertê-las para dentro dos processos de ensino e aprendizagem vai requisitar do docente que leciona filosofia o desenvolvimento de uma capacidade didática para lidar com este momento e com o alunado, tendo em vista que ele terá de utilizar meios pedagógicos que faça a intercalação entre filosofia e o desenvolvimento afetivo, psicológico e emocional, pois esta é a fase na qual a criança se encontra e que deve ser desenvolvida dentro da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática que se colocou para desenvolver o presente artigo, pode-se afirmar que ela foi devidamente respondida, mostrando, portanto, que na atualidade a influência filosófica no processo de aprendizagem na etapa para educação infantil tem se apresentado de forma proveitosa, positiva e que tem impactado não apenas no processo de aprendizagem para a própria filosofia, como expandido para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, quando devidamente aproveitado a partir de certa postura didática, metodológica e pedagógica, capaz de fazer com que a filosofia se torne transversal na aprendizagem do aluno na idade infantil.

Deve-se concluir que a influência filosófica no processo de aprendizagem na etapa da educação infantil, que foi o tema do presente artigo, apresentou noções gerais capazes de trazer uma abordagem mais conceitual concernente ao assunto tratado, o que foi relevante por conta de mostrar alguns filósofos que fizeram pesquisas nessa área. Demonstrou-se, neste trabalho, o quanto a filosofia é impactante no desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas, como ela pode ser aproveitada a partir de uma didática que traga um aporte forte lúdico para o processo de ensino e aprendizagem.

De modo mais detido, tratou-se também e de forma eficiente da filosofia no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, demonstrando a necessidade de se ampliar a compreensão acerca da introdução da filosofia já nessa etapa da Educação Básica, como forma de despertar a criticidade, a capacidade de reflexão e, também, a criatividade dentro dos momentos de aprendizagem.

Deve-se ainda ressaltar, como foi devidamente tratado, que a filosofia deve ser aproveitada enquanto componente curricular que esteja inter-relacionada com outros componentes curriculares que compõem a educação infantil.

Pôde-se expor também a organização e dinamização das sessões de Filosofia para criança, aonde se apresentou as sequências didáticas e pedagógicas que podem ser aplicadas na realidade de ensino na etapa da educação infantil, algo que foi bastante fortuito por conta de mostrar que não é só um ensinar pautado na reflexão e em debate, mas também quando direcionado para essa etapa da Educação Básica deve ser um momento de reflexão que trabalha com a condição cognitiva apresentada pelos estudantes para aquela ocasião, os quais ainda estão desenvolvendo a dimensão afetiva, emocional, motora.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BASTOS, Priscila Fraga; CRUZ, Sônia Aparecida Belletti. **Filosofia na Escola :O pensar reflexivo e crítico para mudança de comportamento**. V Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul –RS – Brasil, maio de 2010. ISSN 2177- 644X.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2006.

COSTA, Célio Juvenal. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. Célio Juvenal da Costa, 2. ed. ver. e ampl. Maringá: Eduem, 2008. 188p. 21 cm. (Formação de Professores – EAD, n. 5). Bibliografia. ISBN 978-85-7628-171-6.

CUNHA, J. A. **Filosofia para criança: orientação pedagógica para a educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

LIPMAN, M. **A Filosofia na sala de aula: tradução Ana L. F. Falcone**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LORIERI, M. A. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MURCHO, Desidério. **A Natureza da Filosofia e o seu ensino**. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul./dez. 2008.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Teorias da Aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. Curitiba: Ibpex, 2012.

PIEPER, A. **Introdução à Ética**. São Paulo: Ed. A. Francke, 2003.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1994. (Série Educação), 182 p. Bibliografia. ISBN. 85.08.03586-1.

PISANI, Marília Mello; SERENO, Caio Gonçalves Bezerra; VELASCO, Patrícia Del Nero. **Filosofia e Sala de Aula: Propostas de um diálogo possível**. Revista Páginas de Filosofia, Petrópolis, v.2, n.1, p 139-174, jan./jun. 2010.

VASCONCELOS, José Antônio. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

A TECNOLOGIA E O ACESSO A SOCIEDADE AUXILIANDO NA EDUCAÇÃO

TECHNOLOGY AND ACCESS TO SOCIETY HELPING EDUCATION



ROSEMEIRE LEITE DE MELO

Graduação em pedagogia licenciatura plena pela Faculdade Taboão da Serra -FTS em 2005; Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES - 2018; Pós-graduação em Arte e Educação em nível de especialização, faculdade FCH FACULDADE DE CIENCIAS HUNANAS 2017; Pós em nível de especialização Alfabetização e Letramento FGP - 2019; Pós-graduação em nível de especialização em Neurociências e Aprendizagem 2021, faculdade FGP. Professora de educação infantil na rede municipal de Embu das Artes.

RESUMO

O presente tema foi escolhido através da necessidade de colaborar com a didática mais significativa para os nossos alunos, no uso das tecnologias nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental em contribuir e ampliar os conhecimentos adquiridos, multiplicando saberes para os docentes. O ambiente alfabetizador da escola é de suma importância, principalmente a sala de aula, onde a criança entrará em contato com os mais diversos materiais escritos, para ampliar sua vivência com o mundo letrado. Os objetivos específicos se desenvolvem em identificar as ideias escolares sobre a importância da tecnologia no cotidiano escolar, observar como os professores conduz a inclusão digital em sala de aula. E a sua aceitação para com as novas tecnologias nas salas de aula. O uso de novas tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Tecnologia; Didática.

ABSTRACT

This topic was chosen because of the need to collaborate with more meaningful teaching for our students, in the use of technologies in the classrooms of the initial grades of elementary school, to

contribute and expand the knowledge acquired, multiplying knowledge for teachers. The school's literacy environment is of the utmost importance, especially the classroom, where children will come into contact with a wide variety of written materials to broaden their experience of the literate world. The specific objectives are to identify school ideas about the importance of technology in everyday school life, to observe how teachers conduct digital inclusion in the classroom. And their acceptance of new technologies in the classroom. The use of new technologies has become increasingly relevant in the educational scenario.

KEYWORDS: Literacy; Technology; Didactics.

INTRODUÇÃO

A pesquisa compreende-se na Alfabetização nos anos iniciais com o auxílio da tecnologia ao percebe as diversas mudanças tecnológicas ocorridas na sociedade é possível entender o quanto a tecnologia tem vários processos de aprendizagem.

Analisar a alfabetização e refletir sobre a educação brasileira na perspectiva do letramento é prática relativamente recentes. A palavra letramento surge no Brasil por volta da década de 1990, vinculada ao conceito de alfabetização, originando-se daí uma confusão com relação à especificidade de cada termo. Muitos educadores acreditam que somente após a concretização do processo de alfabetização é que se pode iniciar o processo de letramento, isto é, primeiro é preciso propiciar ao aluno o domínio da tecnologia da escrita para, depois, torná-lo um sujeito letrado. A alfabetização é um momento fantástico de descoberta do mundo para as crianças. Nesse período, somar recursos digitais às aulas ajuda a tornar o ambiente interativo, lúdico e muito atrativo. O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

O estudo da alfabetização e do letramento e uma maneira de entender o processo de desenvolvimento da criança no início da sua vida escolar bem como a forma que se aprende do sistema alfabético e de seus usos em situações de comunicação. A alfabetização é um momento prazeroso de descoberta do mundo para os pequenos. A alfabetização é letramento e um processo que incluir a criança no mundo letrado. Nesta ocasião, a influência em que convive e as experiências individuais de cada aluno e muito importante e precisam ser consideradas pelo educador.

O uso da tecnologia na educação não poder ser ignorado sendo que estão cada vez mais presente no dia a dia do aluno. As mídias como rádio, televisão, revista, computador, tablets, celular estão cada vez mais acessível e podem ser significativas ferramentas didáticas. A importância das novas tecnologias de ensino utilizada como um instrumento extremamente importante para o desenvolvimento da aprendizagem, e uma ferramenta importante para a construção do conhecimento.

ALFABETIZAÇÃO

As habilidades de alfabetização não são limitadas apenas à decodificação do alfabeto, não é somente juntar umas letras aqui, outras acolá, é o estudo dos sistemas de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica leia e escreva com autonomia é a apropriação dos sistemas de escritura, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

Durante muito tempo a tradição escolar definiu como conteúdo de leitura ao dar aprendido decifração. Ler, emitindo sons para cada uma das letras, era a situação isso significa aprender a ler. Hoje, sabemos que não basta ler um texto em voz alta para que seu conteúdo seja compreendido, e a decifração é apenas uma, dentre muitas, das competências envolvidas nesse ato. Ler é, acima de tudo, atribuir significado.

Segundo FERREIRO, (2002,p.12):

Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia da leitura e outras que ingressam através do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto.

Desde o ano de 2010, que todas as crianças de seis anos foram obrigatoriamente matriculadas em escolas de Ensino Fundamental, em atendimento a Lei nº 11.274, de 2006. O intuito da lei era que crianças com experiência pré-escolar tivesse um desempenho melhor ao longo da Educação Básica. Havia uma certa preocupação por parte dos especialistas, se as escolas estariam preparadas para receber essas crianças.

A alfabetização jamais seria um produto escolar, porém é um resultado de um trabalho que a várias partes ligadas. O método de alfabetização antecede e supera os limites escolares. Apenas em estudos mais atuais observe-se uma gradativa mudança nessa compreensão, em que alfabetizada é a criança apto de ler e escrever um bilhete fácil, isto é, capaz de realizar uma prática proficiente social de leitura e escrita.

Emília Ferreiro (1996) destaca que a alfabetização, transitar de como ensinar para como aprender. A escrita é um instrumento de compreensão para a criança. Desta forma, começa o processo de ensino-aprendizagem destacando a importância do desenvolvimento. Dessa forma, surge o interesse de compreender os níveis da alfabetização.

LETRAMENTO DIGITAL

Compreendemos que alfabetizar-se é um processo contínuo, determinados por momentos de construções e reconstruções. Atualmente, percebemos a alfabetização se dedica não apenas sobre propriedade leitura e escrita, “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de lendo e escrevendo sobre essa sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p.20) Neste sentido, que ocorre o letramento na alfabetização.

A educação começa dessa perspectiva, um novo meio de aprendizagem no código alfabético, procurando compreende os significados e funções que a língua demonstra socialmente, isto é, “de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e como instrumento na luta pela conquista da cidadania” (SOARES, 1998, p.33).

A definição de letramento surge no contexto educacional brasileiro desde a década de 1980. Os primeiros registros ocorrem com as autoras Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, em que as elas definem o termo e evidenciam a importância desta nova compreensão para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Para Melo (2012), essas obras influenciaram e contribuíram para as discussões acerca do processo de alfabetização.

A expressão da palavra letramento vem da palavra em inglês literacy que quer dizer estado ou condição daquele que compreende o sistema alfabético (ler e escrever). Soares (2009, p.18) chama a atenção para a importância de refletir sobre esse conceito, pois ele carrega o significado que estas aprendizagens têm socialmente. Nessa direção, ressalta Xavier (2005, p.02), “a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado”.

Nessa perspectiva, se mostra com um conceito inseparável ao ensino de alfabetização, pois está de modo direto relacionada à aprendizagem da língua. Mas, Albuquerque (2005) assinala que o letramento não substitui, porém acrescenta o conceito de alfabetização, já que o letramento é responsável pela compreensão dos significados e funções da escrita na sociedade, e a alfabetização, o processo pelo qual a criança se apropria do sistema alfabético. Deste então,

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p.97).

Conforme mostrado, alfabetizar letrando é da permissão a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo o entendimento dos significados que a língua apropria se na sociedade, auxiliando para a formação de alunos competentes como ao uso das habilidades linguísticas. Por tanto, é necessário considerar que a língua nos dias de hoje assume um papel diferente aquele que se compreendia nos década de 1980.

A partir desse cenário a escrita se mostra em um recente contexto social, principalmente, pela chegada das novas tecnologias digitais. Desta forma também são mostradas nas instituições escolares, mas “onde antes de esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma

legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e que use a internet” (KLEIMAN, 2005, p.20-21). Na presença, dessas novas estruturas, a escrita é transformada, como também o papel do letramento. A Tecnologia ajuda para o conhecimento de outras formas de leitura e escrita e induz as novas habilidades de letramento: o Letramento digital.

Segundo Soares (2002), é necessário reconhecer que a palavra letramento carrega um significado de pluralidade, pois ao considerar as diferentes tecnologias da escrita, compreende-se também que existem diversas formas de letramento, como destaca Xavier (2005, p.04) “os tipos de letramentos mudam porque são situados na história e acompanha a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade”. Para Leandro (2010) discutir acerca do letramento digital significa pensar em práticas de ensino e aprendizagem diferenciada da forma tradicional de letramento.

Desta forma, letramento digital pode ser estabelecido como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes dos que exercem práticas leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2008, p.151). Freitas (2010) conceitua o letramento digital como um conjunto de habilidades para que os sujeitos não só entendam, mas utilizem as informações de maneira crítica e estratégica, contextualizadas em diversos formatos e fontes, principalmente, digitais.

A TECNOLOGIA PRESENTE NA SALA DE AULA

Será abordado nesse segundo capítulos como a tecnologia pode estar presente em sala de aula, sendo uma boa ferramenta para cotidiano escolar.

A educação estabelece a base de toda construção e organização humana. Os instrumentos usados em todo percurso neste processo são de grande importância para formação e representação da visão de mundo, para construção de pessoas verdadeiramente participativa e estimulada. Saindo deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticas no ensino/aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo. Tecnologia vem facilitar o processo de construção ou desenvolvimento de algo ou algum produto.

[...] “Consideremos, então, que a tecnologia é a possibilidade de resolver problemas.” Como afirmou o cientista da informação Silvio Meira (Com Ciência, 2011)

Cada vez mais a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas, independente da sua idade. De crianças até idosos apresentam interesse em se interagir com o mundo digital e desta forma adquirir conhecimento e compreensão sobre a área. O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo.

O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente,

precisamos ficar vigilantes para que esse mundo tecnológico não impeça que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados, dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida, estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

AS TECNOLOGIAS DE ENSINO PARA UMA MELHOR APRENDIZAGEM

No processo de aprendizagem, não importa qual método é utilizado, mas pode-se observar que é determinado por fatores relacionados à complexidade do problema e diferenças individuais, ou seja, todos possuem um grande volume de conhecimentos e habilidades adquiridos, Atitude e experiência. Desde a infância, esses fatores mudaram a forma como os indivíduos aprendem, o que pode ser comprovado nas seguintes situações que Gil propôs:

Depois de encontrar um problema de matemática na aula, alguns alunos tendem a concluí-lo mais rápido do que outros. Alguns alunos levantam a mão para responder às perguntas mais rápido, enquanto outros são mais lentos. Alguns alunos podem se lembrar facilmente dos assuntos ensinados no dia anterior, enquanto outros esqueceram e precisam se lembrar. (GIL, 2005, p. 58)

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

“[...] O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares. [...] Rubem Alves, Escola Ideal – Portal Brasil 2011.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apodera mento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde à criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

A seguir será interpelado o papel do professor no conceito de aprendizado e sua interferência através das tecnologias.

A TECNOLOGIA E O ACESSO A SOCIEDADE

A tecnologia inicialmente era considera artigo de luxo, em uma escala de valores absurdos onde apenas as pessoas com grades posses ou de uma vida mais privilegiada conseguiria ter acesso, e sempre se reinventando aos pouco com o surgimento de novos aparelhos e aprimoramentos de outros a sociedade aos poucos foi se adaptando ao ponto de trabalhar e batalhar até conseguir ter acesso ao tal aparelho de luxo, no decorrer das décadas a evolução já estava em tudo quanto é lugar, melhorias foram feitas. Obviamente ouve então uma alta na procura de informação sobre a tecnológica, a demanda de pessoas querendo obter tais aparelhos resultou na demanda de investimentos. Tal investimento que hoje em dia se mostra eficaz e a cada dia se é deparado com um novo aparelho tecnológico, o que antes para alguns poderia ser impossível agora se vê em todos os lugares.

Por mais acessível que se faz a tecnologia atualmente, nem todos conseguiram evoluir com elas, para quem nasceu nas décadas de 50,60,70, acompanhar esses avanços não tem sido fácil. Professores e mestres são seres que sempre procura buscar conhecimento e estar sempre atualizado, porém tais avanços aconteceram muito rápido, mal pode se adaptar com um, e já é lançado algo mais atual.

Segundo Kenski (2012) justifica que a tecnologia: a está em todo lugar, já faz parte das nossas vidas. As nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, nos deslocarmos para diferentes lugares, ler, conversar e nos divertimos – são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em lápis, cadernos, canetas, lousas, giz e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para que possamos ler, escrever, ensinar e aprender. (KENSKI, 2012, p.24)

Com a avanço surge também a dependência, com a introdução de novas ferramentas facilitadoras do trabalho e do lazer humano, a tecnologia se fez um elemento crucial para a vivência humana. Os benefícios que as novas tecnologias geram são inúmeros e se estendem a cada um dos setores sociais, desde a área empresarial até a da saúde.

A ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O uso de novas tecnologias ganha cada vez mais importância nos cenários educacionais. Seu uso como ferramenta de aprendizagem cresce muito rapidamente e, como resultado, o processo de escolarização sofre constante pressão para sofrer mudanças estruturais e organizacionais (CAMPOS, 2009).

Vale lembrar que a introdução da tecnologia da informação (ou seja, computadores) na educação brasileira ocorreu por volta da década de 1970 e progrediu lentamente no início.

Sabe-se que no passado as crianças brincavam de maneira tradicional, isto é, utilizavam os saberes que lhes eram passados de geração para geração.

Os brinquedos eram confeccionados artesanalmente com materiais que estavam à disposição como couro, madeira, palha, sementes, e eram manufaturados, por mães, avós e tios.

Com o passar do tempo e as mudanças que ocorreram ano após ano, também o modo de brincar foi mudando a confecção do brinquedo, os materiais utilizados e a inclusão de algumas propostas pedagógicas foram agregados aos brinquedos da atualidade, a indústria fabrica brinquedos em grande escala e munidos de tecnologia de ponta, praticamente a interação com o brinquedo está no apertar de um botão. A criatividade ficou em segundo plano.

Claro que há brinquedos pensados por profissionais da educação para desenvolver ainda mais o intelecto e outras capacidades da criança em sua faixa etária.

Diante do domínio da indústria e da tecnologia, cabe ao profissional ao escolher um brinquedo para seus alunos, escolher o mais adequado à sua proposta da unidade escolar apesar de nem sempre ser o objeto (brinquedo) propriamente dito que irá definir uma brincadeira. Brincar é uma forma de linguagem onde a criança integre consigo, com seu mundo, com outras pessoas e com o meio ao qual ela está inserida. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) destaca a importância de se valorizar atividades lúdicas na Educação Infantil, visto que “as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo”.

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novos paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apodera mento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde à criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

A ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: A SOCIALIZAÇÃO

As interações sociais construtivas e cooperativas têm o potencial de promover a aprendizagem eficiente de habilidades e conteúdo, assim como a empatia e o respeito mútuo, fundamentais ao desenvolvimento moral. A definição da socialização é o ato ou efeito de socializar, ou seja, de tornar social, de reunir em sociedade. É a extensão de vantagens particulares, por meio de leis e decretos, à sociedade inteira. É o processo de integração dos indivíduos em um grupo. Quando falamos de interagir com pessoas aprendemos a lidar com o mundo, respeitando as opiniões, as culturas, conquistando a partir do relacionamento com as pessoas que conseguimos nos virar sozinhos e melhorar a nossa comunicação e até mesmo nos posicionar diante de vários problemas do dia a dia.

Um dos benefícios de permitir que as crianças se relacionem com Professores é que a criança vai aprender a se comunicar com estranhos, se tornando menos tímida durante o seu crescimento.

Por meio das brincadeiras para socialização, conseguimos resgatar a cultura, ter o conhecimento prévio da criança. Colocamos as crianças para movimentar se exercitam e assim melhoram suas condições físicas, motoras e cognitivas. Melhorando as habilidades a serem desenvolvidas nessas fases. E com as histórias temos a construção de vocabulários das crianças e de conhecimento de mundo.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa acadêmica, é possível observar a presença das tecnologias na educação, suas contribuições e ainda os desafios encontrados por educadores, gestores e alunos na implantação deste sistema dentro da escola e das salas de aulas. Mostrando que é possível e necessário à utilização das ferramentas tecnológicas durante o processo de alfabetização, apesar de encontrar desafios e rejeições durante a pesquisa, foi observado resultados efetivos e favoráveis.

A utilização das tecnologias no processo de alfabetização é um assunto atual, importante e deve estar no planejamento escolar. As crianças e sua relação atual com as tecnologias, uma vez que elas têm acesso desde muito pequenas.

Levando em consideração sua inserção da tecnologia na educação e sua contribuição durante todo o processo de alfabetização e ao longo de toda jornada escolar. A formação e adaptação dos professores e gestores para contribuir neste progresso da educação. Sendo possível destacar escolas e professores no Brasil que são exemplos bem-sucedidos na utilização da tecnologia. Os benefícios dos recursos tecnológicos que foi apresentado e com exemplos reais que confirmam que é possível utilizar as ferramentas tecnológicas de forma efetiva.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil e eficiente. E o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre.

Levando estas tecnologias cada vez mais a realidade das salas de aula, ao cotidiano educacional e contribuindo para o bom uso das ferramentas no processo de alfabetização nas escolas públicas e privadas. Portanto o professor deve ser o porto seguro dessas empreitadas infantis, que devem ser feitas com alguma orientação, mas sempre com muita liberdade na transposição de barreiras na alfabetização.

No mundo contemporâneo a tecnologia tem influenciado no ensino-aprendizagem das crianças. O professor tem usado essas mídias educacionais para estimular ainda mais no desenvolvimento da leitura e escrita em alunos com dificuldades, além de dinamizar as aulas e elevar os índices da educação. Uso da tecnologia em sala de aula auxilia as crianças na assimilação dos conteúdos e possibilita que tenham acesso ao mundo da cultura digital. Com a inserção dos computadores na rotina escolar das crianças o professor ganha um aliado para tornar suas aulas mais agradáveis e prazerosas.

A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O resultado da pesquisa foi satisfatório e exitosos haja vista que a educação é um processo e consiste na evolução do aprendizado, assim utilizar a tecnologia com crianças traz benefícios para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento e pelo simples fato de ensinar aos alunos a utilizarem-na para melhorar a vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth de; **ProInfo: TI e Formação de Professores – Volume 1**; Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância –, 2000.

ALMEIDA Maria Elizabeth é formadora e professora de informática. Volume 2, Série de Estudos, **Educação a Distância, Brasília, 2000**. BARROS, A. J. da S. LEHFELD, N. A. de S. Fundamentos de Metodologia. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A.; CAFIERO, D. **Alfabetização e Jogos Digitais em Ambientes Interativos Multimodais**. In: 6º Conferencia Latinoamericana de

Objetos de Aprendizaje y Tecnologias para la Educación – LACLO, 2011, Montevideu, Uruguai: v. 1. p. 1-9. Anais..., Montevideu, Uruguai, 2011.

CHIAPINNI, L. **A reinvenção da catedral**. São Paulo: Cortez, 2005.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da Teoria a Prática**. Campinas: Papyrus, 2001.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

KENSKI, Varney Moreira. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. 9. Edite. São Paulo: Papiro, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário a educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora. DF: UNESCO, 2002.

NOVA ESCOLA, **Alfabetização inicial: alfabetizar é todo dia**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/> acesso 27 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, São Paulo, 2002.

PERRENOULD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Convite à viagem. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artimed, 2000.

Suárez, Magda. **Alfabetização: Temas em três gêneros**. Terceira edição. Belo Horizonte Real Editora, 2009.

OS ALUNOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO



YOUTH AND ADULT EDUCATION STUDENTS AND THE ORGANIZATION OF WORK

SAMIRA DE FÁTIMA TRAD PINHEIRO

Graduação em Psicologia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos; Segunda Graduação em Pedagogia, pela UNIBAN, em 2007; Pós-graduação em Psicopedagogia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos, em 2011; Pós-Graduação em Educação Especial em Deficiência Intelectual, pela Faculdade Campos Elíseos, em 2019; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

RESUMO

O presente trabalho, tem como objetivo apresentar problemas causados por ambiente de trabalho tóxico, e como esses problemas podem atrapalhar no desenvolvimento dos alunos de EJA. Neste sentido, o adoecimento psíquico no ambiente de trabalho pode estar relacionado a demandas que não podem ser cumpridas pelos trabalhadores por inúmeras questões, ou por assédio, bullying e exclusão. Levando o indivíduo a um afastamento do seu ambiente social, como o escolar e familiar. O trabalho tem uma grande importância no desenvolvimento social dos seres humanos e por meio dele o indivíduo consegue produzir sentido a sua existência. O emprego pode proporcionar uma melhoria financeira, assim como portas podem ser abertas por meio das relações da troca de conhecimento, habilidades do meio social, profissional e pessoal. Dessa forma, é importante que o trabalho esteja inserido no contexto social para poder ocorrer o processo de troca, pois é a partir das relações que o indivíduo se desenvolve. Por fim, para se alcançar os objetivos propostos neste trabalho de conclusão de curso, optou-se pela realização de uma pesquisa de revisão bibliográfica, pautada em autores que corroboram com o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Social; Habilidades; Trabalhadores.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present the problems caused by a toxic work environment, and how these problems can hinder the development of EJA students. In this sense, psychological illness in the workplace can be related to demands that cannot be met by workers for a number of reasons, or by harassment, bullying and exclusion. This leads to the individual withdrawing from their social environment, such as school and family. Work is of great importance in the social development of human beings and through it individuals can make sense of their existence. Employment can provide financial improvement, and doors can be opened through the exchange of knowledge and skills in the social, professional and personal environment. In this way, it is important that work is inserted into the social context so that the process of exchange can take place, because it is from relationships that the individual develops. Finally, in order to achieve the objectives set out in this end-of-course work, we decided to carry out a literature review, based on authors who corroborate the theme.

KEYWORDS: Social Development; Skills; Workers

INTRODUÇÃO

Segundo o entendimento de Dejour (1994) a organização do trabalho pode estar relacionada aos efeitos positivos ou negativos que impactam o funcionamento psíquico e a vida mental do trabalhador, para ele é através do trabalho que podem ocorrer vivências de prazer ou de sofrimento a partir da estrutura de personalidade do próprio sujeito, ou pode ser expressa através de sintomas referentes ao contexto socioprofissional. Os seres humanos são cada vez mais permeados e determinados e isso se dá através da produção do desenvolvimento do trabalho cada vez mais agregados que se intensificam por meio da sociedade humana (DEJOUR, 1994).

Distinguimos como significado de trabalho o que a tarefa executada representa para o indivíduo, sendo ela executada individualmente, no coletivo ou socialmente. Já o sentido do trabalho pode ser compreendido com finalidade para a organização a que se pertence a autorrealização e a satisfação, com o sentimento de desenvolvimento e evolução profissional e pessoal. O esforço psíquico e físico pode ser o mediador das nossas relações com as pessoas as quais nos relacionamos socialmente, logo, o trabalho pode ser caracterizado como uma ordem central na vida humana (SILVA, 2012).

Por meio do trabalho é possível obter oportunidades de conceber a identidade, se relacionar socialmente e ter suporte social, é possível encontrar também um propósito no qual tem sentido em se dedicar, fazer o uso do tempo de modo relevante, descobrir desafios, obter status e conseguir uma renda para o sustento familiar. No mais, também que encontre um propósito no qual tem sentido em se dedicar, fazer o uso do tempo de modo relevante, descobrir desafios, obter status e conseguir uma renda para o sustento familiar (SILVA, 2012).

O trabalho também pode ser denominado e vivenciado como tormento ou sofrimento doloroso e considerado como fonte de alheamento para aqueles que o realizam (SILVA, 2012). Tendo em

vista que o trabalho pode implicar em sofrimento físico e psíquico, os baixos padrões de qualidade de vida no trabalho e entre outros padrões que podem alençar a sensação de cansaço, desânimo e descontentamento dos indivíduos com o trabalho que realizam (MENDES; TAMAYO, 1995).

Segundo dados da Previdência Social, no Brasil a terceira causa de afastamento entre os trabalhadores segurados é os transtornos mentais. Apesar de mostrar baixa mortalidade, os transtornos mentais são os causadores de mais de 12% da incapacitação resultante de doenças, nos países desenvolvidos sobe para 23%. Dos dez principais motivos de incapacitação, cinco são caracterizados como transtornos psiquiátricos, com 13% para a depressão, 7,1% alcoolismo, 7% esquizofrenia, 3,3% transtorno bipolar, 2,8% transtorno obsessivo e 2,8% para o transtorno compulsivo (LEMOS et al, 2022).

É possível identificar três componentes que conferem sentido ao trabalho: condições boas de trabalho; um trabalho interativo e com ampla autonomia e variação. Em direção diversa, um trabalho sem percepção inviabiliza qualquer tipo de qualificação positiva das qualidades que lhe fazem sentido. No ponto de vista social, o trabalho é o principal determinante da vida humana associada. Horários, atividades, regras e interações utilizadas de acordo com as exigências que as tarefas impõem, se por um lado observa a singularidade humana de busca por ordem, previsibilidade e consistência, por outro, ao determinar a coexistência e um ritmo intenso de vida no trabalho tem as pessoas tempo físico e psíquico restrito para que sejam capazes de pensar e sublimar suas vidas pessoais (NARBAL; TOLFO ; SUZANA, 2012).

Considerando o homem como unidade psicossocial, é um ser que responde aos acontecimentos em sua vida, que dependem do modo de vida em determinada época da sociedade, grupo e comunidade. O homem se adapta aos modos de vida da sociedade por meio de mudanças nos processos biológicos e psíquicos. É uma adaptação em função de sobrevivência, com consequências que às vezes são inespecíficas, insidiosas na totalidade que representa o homem. Tal processo de adaptação pode se converter em padrões de desgaste em função das condições de vida do presente grupo social, sem esquecer possibilidade de respostas atípicas, principalmente no âmbito psíquico, em que a diversidade constitutiva é interior. Se, de um lado, fornece o essencial para a sobrevivência e se apresenta como fonte de identificação e possibilidade de realização, de outro, ao se apresentar como fonte de experiências humanas, é gerador de alegria, exuberância e satisfação, mas também pode ser a causa do desapontamento, tristeza, angústia e desespero (MORIN, 2001 apud ARDICHVILI; KUCHINKE, 1997).

Partindo da questão: Como o ambiente de trabalho tóxico pode impactar a vida do trabalhador, causando problemas psíquicos e afetando o seu desenvolvimento escolar? O presente trabalho possui como objetivo geral apresentar quais os problemas podem surgir para a vida do trabalhador com um ambiente de trabalho não saudável e como estes podem atrapalhar no desenvolvimento psicossocial e conseqüentemente na vida escolar de jovens e adultos.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A ideia de que existe uma idade adequada para estudar não se sustenta atualmente, pois a educação é um processo que se renova tenazmente ao longo da vida, portanto, a educação de adultos é um elemento essencial na vida pessoal, desenvolvimento social e institucional. Ao adquirir conhecimentos de diversas naturezas, os indivíduos têm a possibilidade de dar sentido às suas vidas, crescer como pessoas e se inserir na sociedade por meio dos conhecimentos adquiridos. Conseqüentemente, a educação de adultos vai além da alfabetização, pois se encontra em diferentes abordagens e objetivos.

De acordo com Oliveira (1999, p.10):

O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida.

Pode acontecer também muitas vezes de pessoas que não conseguiram acompanhar o engajamento numa escola pública, ritmo de ensino e aprendizagem, também pode trazer essas causas, que acabam afetando no desenvolvimento escolar.

Por meio de diversas maneiras de informação e conhecimento, adquire-se saberes necessários para atuar em uma sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento e avanço.

Paulo Freire (2001) afirma que:

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] Linguagem e realidade se aprende dinamicamente. [...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela (FREIRE, 2001, p. 23).

Por meio das citações acima percebe-se que a EJA exerce um papel fundamental para continuidade dos estudos de Jovens e Adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos.

A falta de habilidades vitais de alfabetização retém uma pessoa em todas as fases de sua vida. Quando crianças, eles não serão capazes de ter sucesso na escola, como jovens adultos serão excluídos do mercado de trabalho e como pais não serão capazes de apoiar o aprendizado de seus próprios filhos. Este ciclo intergeracional torna mais difícil a mobilidade social e uma sociedade mais justa.

Como corrobora Freire (1989):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09).

Pessoas com baixo nível de alfabetização podem não ser capazes de ler um livro ou jornal, entender os sinais de trânsito ou etiquetas de preços, entender o horário de um ônibus ou trem, preencher um formulário, ler instruções sobre medicamentos ou usar a internet.

Garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida é um componente chave para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos na Agenda 2030 das Nações Unidas.

A construção de sociedades cultas, livres e igualitárias requer a completa generalização da educação básica. A série de livros dedicados a alfabetização visa oferecer modelos e estratégias que ajudam a formar pessoas capazes de exercer seus direitos de cidadania na sociedade do século XXI.

Se fizermos uma análise histórica do que hoje chamamos educação de jovens e adultos, poderíamos observar que, nas origens desta oferta educativa, coincidem duas circunstâncias que levaram à sua criação.

E para isso é imprescindível saber ler e, com isso, vão surgindo sentimentos e propostas coletivas, influenciadas com certeza pelo movimento iluminista, que considerou que o amplo acesso à educação produziu benefícios significativos, tanto pessoalmente quanto coletivo.

Posteriormente, a alfabetização e a educação de adultos foram consolidadas em todos os países na medida em que seus sistemas de educação foram sistematicamente planejados e organizados, a partir de uma lógica que, com maior ou menor força, se reproduz em todas as nações: é preciso oferecer o acesso à educação, como exercício de direito ou como bem social, a quem sua infância ou juventude não tinha acesso, ou era insatisfatório devido à fraqueza do sistema educação em vigor naquela época.

Assim, a evolução da alfabetização nas últimas décadas foi marcada por três orientações claramente diferenciadas e, por vezes, radicalmente opostas que influenciaram tanto em sistemas públicos como privados. No entanto, todos os três coincidem em obedecer a motivações como as que acabamos de explicar nos parágrafos anteriores: compensar os excluídos e estar relacionado a certas propostas ideológicas ou políticas.

Muitos são os benefícios que o EJA trás para os adultos que deixaram de estudar. Porém, são poucas pessoas que se tornam letradas, pois a maioria da população usa a escrita em um nível superficial, ou seja, são analfabetos funcionais.

[...] a maior parte da população brasileira adulta é funcionalmente analfabeta. Quero dizer que, se bem que sejam capazes de assinar o nome e de decifrar o letreiro de um ônibus que tomam diariamente, não conseguiriam ler com compreensão adequada uma página completa, ainda que se tratasse de assunto dentro de sua competência (PERINI, 1998 apud, BRITO, 2012, p. 95)

Essa problemática tem crescido a cada ano, pois apesar da diminuição do analfabetismo, a população não sabe fazer uso efetivo das práticas de leitura e escrita. São diversos fatores que tem contribuído para o analfabetismo funcional:

Fatores diversos podem ser apontados, desde a formação deficiente no período escolar, a baixa escolaridade, o desinteresse pela leitura na sociedade (causado, sobretudo pelo desprestígio da escrita e do magistério) a concorrência entre a leitura e todos os meios de comunicação de massa, a onipresença do computador, a desvinculação criada entre o diploma

e o sucesso em diversas carreiras, a criação artificial de ídolos semialfabetizados, o preço do papel e dos insumos necessários à impressão, que encarecem demasiadamente o livro, políticas equivocadas de incentivo à leitura e muito outros (COSTA, 2009, p. 26).

Percebe-se que muitos desses fatores são causados por problemas da própria cultura deficiente em que se encontra o país, que tem trocado diversos valores e se perdido em algo que não leva a nada.

Essas problemáticas vêm gerando novas situações preocupantes, pois “o resultado da falta de noção de cidadania, desenhada na evasão escolar, no desemprego, em baixos salários, é a violência. Nunca o Brasil viu tanta violência urbana, num clima que faz lembrar uma guerra civil” (DIMENSTEIN, 1997 apud COSTA, 2009, p. 79).

A importância de uma educação de qualidade, de uma educação que promova o letramento é algo que se faz necessário, pois a leitura abre-lhe portas ao conhecimento e se torna um corrimão para o aluno, auxiliando a estabelecer os valores que utilizará para sua vida.

IMPORTÂNCIA DO TRABALHO NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Ao buscar compreender a fonte desse impacto, estudos se dedicam a analisar os efeitos dos maus líderes e suas características (SCHYNS; SCHILLING, 2013). Entretanto, grande parte da força de trabalho assume o papel de liderado, que pode, assim como a liderança, constituir uma fonte de influência negativa para o ambiente e, principalmente, para a equipe. A ausência do trabalho e a incapacidade causada por doenças significam despesas para o Estado, interferindo na Economia do país e para o próprio servidor. Esse custo ocorre também de forma indireta através de substituição do pessoal ou pagamento de hora-extra para os colegas que precisam trabalhar mais tempo compensando as atividades do ausente.

No livro “Liderança Tóxica” Você é um líder contagioso ou contagiante? Assad Alessandra (2017) aborda que trabalhar em um ambiente tóxico não deve ser considerado normal, e a demissão não é a única saída para esse problema. Se a empresa é um bom lugar para desenvolver sua carreira, vale a pena tentar melhorar o ambiente de trabalho e sugerir pesquisas de clima organizacional para criar estratégias que deixem o ambiente de trabalho mais agradável.

O trabalho é de suma importância para o desenvolvimento social do indivíduo, é através deste que se adquire o sentimento de se sentir útil ao realizar uma tarefa, evita o vazio existencial, possibilita o prazer de ter objetivos e tem motivação para considerar a vida válida. Para muitos o trabalho é a construção da própria identidade como um sujeito que de alguma forma contribui para uma organização, é possível que se encontre autorrealização como ser humano, assim como pode contribuir para o bem-estar existencial. Para Mattos (2001) a felicidade resulta através de meios que proporcionam o bem-estar físico e psicossocial, que vai em direção a paz interior e essa felicidade se volta aos outros e é contribuinte para a melhoria das condições de vida no ambiente de trabalho. O trabalho pode ser definido como:

"toda atividade realizada pelo homem civilizado que transforma a natureza pela inteligência. É realizando essa atividade, o homem se transforma, se autoproduz e, ao se relacionar com outros homens, estabelece a base para a relações sociais"(KUMBO; GOUVÊA, 2021, p.541)

A situação de trabalho influencia a saúde dos trabalhadores. Pressões da repartição por resultados provocam estresse, falha humana, sem contar perdas de horas de trabalho, doenças ocupacionais e absenteísmo. Faltam ações diretivas para garantir benefícios aos trabalhadores permitindo acompanhar os avanços tecnológicos e crescentes pressões por resultado. O trabalho para o ser humano tem importância central na vida, demandando grande parte do tempo dos indivíduos, cuja dinâmica é uma questão social, que proporciona não somente ganhos materiais, como também espaço na construção da identidade, vínculos afetivos e imaginários (ZANELLI; SILVA; SOARES, 2010).

Neste sentido, o trabalho é uma das principais vias de saída das pulsões e, segundo Freud (1997), um dos melhores caminhos para se encontrar a felicidade. Dessa forma, o trabalho desempenha um importante papel na vida do homem, relacionando-se à sua dinâmica psíquica e consolidação de sua identidade. Os cidadãos deveriam evitar profissões mecânicas por limitarem intelectualmente, e atividades de especulação mercantil degradam eticamente. Essa filosofia clássica via o trabalho como degradante, inferior e desgastante, sendo válido para os escravos. Essa era época de extrema concentração de riquezas, de submissão dos povos conquistados e escravidão legítima. O espaço ocupado pelo trabalho na existência humana é um regulador da organização da vida, do tempo e do espaço, permitindo realizações e bem-estar, seja pelo mecanismo da sublimação ou pela inserção no grupo social. É comum trabalhadores assumirem como sobrenome o nome da empresa ou o cargo que ocupam, sendo o trabalho uma referência para o sujeito. Dessa forma, há uma particular relação não só com o trabalho em si, mas também com o grupo de convívio (ZANELLI; SILVA; SOARES, 2010).

A ética do trabalho (associada à primeira revolução industrial) e o marxismo, exaltam o trabalho, mas é importante observar que a defesa do tratamento do trabalho como mercadoria desvaloriza a identificação do trabalhador com o produto e o processo do seu trabalho. É preciso compreender o trabalho como algo para construção da própria identidade do trabalhador, o que permite estruturar a sociedade e o indivíduo. A identidade é um conceito complexo e importante para as áreas como a Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais, Antropologia e Sociologia (DUBAR, 2005). Alvesson e Willmott (2002), colocam que a identidade não é apenas um ser "crucial" ela também pode ser "problemática", e para que se compreenda melhor a dinâmica é preciso fazer análises para a compreensão da relação do contexto sociocultural. As diversas literaturas apontam que a identidade é o processo das representações que o sujeito trás de si mesmo, e podem estar relacionadas a decorrência do processo que surge a partir da socialização (MARRA et al; 2014).

Saúde mental é o equilíbrio emocional entre o patrimônio interno e as exigências ou vivências externas. É a capacidade de administrar a própria vida e as suas emoções dentro de um amplo espectro de variações sem, contudo, perder o valor do real e do precioso. É ser capaz de ser sujeito de suas próprias ações sem perder a noção de tempo e espaço. É buscar viver a vida na sua plenitude máxima, respeitando o legal e o outro. Os seres humanos precisam da visão de um terceiro para construir sua identidade ocupacional. Deste modo, os sentidos do self podem ser afetados de maneira

negativa pelos estigmas que estão entrelaçados ao trabalho (PEREIRA et al; 2018). Algumas classes de trabalhadores são capazes de distanciar seu self de sua ocupação, sendo uma estratégia de confronto para enfrentar os aspectos ameaçadores da identidade e do significado do seu trabalho. Dadas circunstâncias ocupacionais é formado barreiras psicológicas entre o trabalho e a vida fora do trabalho, com a tática para não absorver a avaliação que é referente ao trabalho que desenvolve em suas representações de si mesmo (BARAM et al; 2016).

O trabalho tem grande significado na vida de um indivíduo, e pode estar associado aos aspectos sociopsicológico e econômico, mesmo se as pessoas tivessem dinheiro o bastante para parar de trabalhar elas escolheriam continuar a trabalhar. Está trabalhando trás o sentimento de elo com a sociedade, para muitos está inserido em uma organização é o mesmo sentimento de pertencer a uma sociedade maior, os desempregados e aposentados se não estiverem inseridos em uma nova atividade ou hobby para ocupar o seu tempo estão sujeitos a um grande impacto psicológico. Os valores de centralidade podem variar conforme a atividade, podendo ser maior em cientistas e profissionais liberais e menor em trabalhadores manuais (KUBO; GOUVÊA, 2021).

A ocupação profissional não é apenas uma atividade organizada que se realiza em ligação inseparável com a natureza, para Marx o animal produz de forma unilateral e o homem produz de forma universal. É um processo no qual há transformação de acordo com uma finalidade criada desde o início, é através do trabalho que é possível compreender a relação do ser humano com as formas de ser, pode se entender também como um salto qualitativo com um duplo efeito do ser orgânico e inorgânico. Segundo Marx o trabalho é o que diferencia através das suas características os seres humanos de outros seres, pois, há possibilidades do indivíduo se estruturar enquanto ser distinto, e constituir a sua essência enquanto ser. O desenvolvimento de um trabalho independente da condição social é o modo fundamental de existência humana (PETO; VERÍSSIMO, 2018).

Na transição da adolescência para a vida adulta é esperado que esse adulto tenha o seu papel associado ao papel de trabalhador. A fase adulta é tipicamente marcada pela inserção profissional, o jovem vai de encontro com um novo lugar no sistema social, é quando começam as cobranças do papel social em que ele vai ser inserido.

A vida em si, é feita de ciclos e um destes ciclos é a transformação para a fase adulta. Sendo assim, podemos definir desenvolvimento, sinteticamente, como transformação. Luria (1996) entende que em nossa vida, ocorrem diversos processos de transformação e que acabam estando relacionados a um conjunto de fatores complexos. Vygotsky, Luria (1996), Wertsch (1988) Oliveira, Rego (2003) entendem que diante da abordagem histórico-cultural encontramos a postulação do desenvolvimento humano como sendo resultado da interação entre quatro planos genéticos a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. Partindo de outro contexto teórico, temos a abordagem feita por Palácios (1995), onde sintetizando os três fatores aos quais se relacionam os processos de transformação, ou de desenvolvimento: "1) a etapa da vida em que a pessoa se encontra; 2) as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre e 3) experiências particulares privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas" (1995, p. 9).

Sendo assim:

"As características da espécie e das várias fases de desenvolvimento ontogenético serão

interpretadas de acordo com as visões de mundo e as formas de significação próprias de cada cultura. A puberdade, por exemplo, conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual do indivíduo, é interpretada e tratada de formas diversas em diferentes culturas. Pode levar ao casamento e procriação imediatos, ao isolamento do jovem em casas separadas para pessoas dos sexos masculino e feminino, à criação de categorias socialmente reconhecidas denominadas "adolescentes" e "pré-adolescentes", a práticas de iniciação ligadas à religião etc. Do mesmo modo, outros fenômenos do desenvolvimento, originalmente provenientes de características da espécie ou das fases de desenvolvimento individual (por exemplo, o treino para controle das funções excretoras, a aquisição da linguagem, a velhice), recebem significação e tratamento peculiar dentro de cada cultura" (OLIVEIRA, 1995, p. 55).

Por sua vez, conforme narrado, o trabalho pode ser tido como algo sacrificante e angustiante. Zanelli, Calzaretta, García, Lipp e Chambel (2008) entendem que esta concepção vincula o labor à exploração e deterioração da qualidade vida do ser humano.

Segundo o entendimento de Matos (2001), diante das perspectivas de estudos mais atuais, a felicidade resulta de meios que propiciam bem-estar físico e psicossocial, que levam as pessoas a buscarem seus desejos pessoais.

A síndrome de burnout é vista como falta (ou carência) de energia ou de entusiasmo e por sentimento de esgotamento de recursos. A despersonalização provoca no trabalhador um tratamento distante e impessoal às pessoas do seu convívio profissional. A baixa realização profissional é caracterizada por uma tendência de avaliação através do próprio trabalhador de forma negativa e o tornando cada vez mais infeliz e insatisfeito com o seu desenvolvimento profissional. O trabalho para o ser humano tem importância central na vida, demandando grande parte do tempo dos indivíduos, cuja dinâmica é uma questão social, que proporciona não somente ganhos materiais, como também espaço na construção da identidade, vínculos afetivos e imaginários (ZANELLI; SILVA; SOARES, 2010).

O trabalho é visto como um meio de obter renda, como uma atividade que assegura realização pessoal, status e oportunidade de estabelecer e manter contatos entre pessoas (KUBO; GOUVÊA, 2012).

Se, de um lado, fornece o essencial para a sobrevivência e se apresenta como fonte de identidade e possibilidade de realização, de outro, ao se apresentar como fonte de experiências humanas, é gerador de alegria, exuberância e satisfação, mas também pode se a causa do desapontamento, tristeza, angústia e desespero (MORIN, 2001 apud ARDICHVILI; KUCHINKE, 1997).

O trabalho é uma das principais vias de saída das pulsões e, segundo Freud (1997), um dos melhores caminhos para se encontrar a felicidade. Dessa forma, o trabalho desempenha um importante papel na vida do homem, relacionando-se à sua dinâmica psíquica e consolidação de sua identidade. O espaço ocupado pelo trabalho na existência humana é um regulador da organização da vida, do tempo e do espaço, permitindo realizações e bem-estar, seja pelo mecanismo da sublimação ou pela inserção no grupo social (FREUD, 1997). É comum trabalhadores assumirem como sobrenome o nome da empresa ou o cargo que ocupam, sendo o trabalho uma referência para o sujeito. Dessa forma, há uma particular relação não só com o trabalho em si, mas também com o grupo de convívio (ZANELLI; SILVA; SOARES, 2010).

Os seres humanos precisam da visão de um terceiro para construir sua identidade ocupacional.

Deste modo, os sentidos do self podem ser afetados de maneira negativa pelos estigmas que estão entrelaçados ao trabalho (PEREIRA et al; 2018). Baram (2016) complementa dizendo que algumas classes de trabalhadores são capazes de distanciar seu self de sua ocupação, sendo uma estratégia de confronto para enfrentar os aspectos ameaçadores da identidade e do significado do seu trabalho. Dadas circunstâncias ocupacionais é formada barreiras psicológicas entre o trabalho e a vida fora do trabalho, com a tática para não absorver a avaliação que é referente ao trabalho que desenvolve em suas representações de si mesmo,

O trabalho tem grande significado na vida de um indivíduo, e pode estar associado aos aspectos sociopsicológico e econômico, mesmo se as pessoas tivessem dinheiro o bastante para parar de trabalhar elas escolheriam continuar a trabalhar. (Kubo, 2021). Está trabalhando trás o sentimento de elo com a sociedade, para muitos está inserido em uma organização é o mesmo sentimento de pertencer a uma sociedade maior, os desempregados e aposentados se não estiverem inseridos em uma nova atividade ou hobby para ocupar o seu tempo estão sujeitos a um grande impacto psicológico. Os valores de centralidade podem variar conforme a atividade, podendo ser maior em cientistas e profissionais liberais e menor em trabalhadores manuais. (KUBO, Google, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a aprendizagem do adulto é diferente da aprendizagem da criança essas diferenças são claras e numerosas, no entanto, muitas vezes apesar da existência de uma literatura própria, alguns educadores ainda aplicam os mesmos métodos para ensinar e ainda se espera que os adultos tenham a mesma facilidade. Às vezes usa-se até a fala infantilizada, acreditando que assim o adulto compreenderá melhor o que está sendo ensinado.

Não basta só ter os devidos conceitos, a própria forma de se estudar a EJA deve ser diferente. Os sistemas de ensino não podem estar estruturados como se a mesma pedagogia utilizada para as crianças pudesse ser aplicada aos adultos.

O presente artigo demonstrou que o trabalho tem uma grande importância no desenvolvimento social dos seres humanos e por meio dele o indivíduo consegue produzir sentido a sua existência. O emprego pode proporcionar uma melhoria financeira, assim como portas podem ser abertas através das relações da troca de conhecimento, habilidades do meio social, profissional e pessoal.

Ficou demonstrado também que, o trabalho esteja inserido no contexto social para poder ocorrer o processo de troca, pois é a partir das relações que o indivíduo se desenvolve.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995. _____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Boitempo, 1999. LIVRO

ANTUNES, R. **Dimensões da crise e as metamorfoses no mundo do trabalho**. In.: Revista Serviço Social & Sociedade, nº116. São Paulo, Cortez, 1996.

ALBUQUERQUE, L. G; LIMONGI-FRANÇA, A.C. **Estratégias de Gestão de Pessoas e gestão da qualidade de vida no trabalho: o stress e a expansão do conceito de qualidade total**. Revista de Administração, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 40-51, abr./jun. 1998.

ARAÚJO, A. R. **A organização do trabalho como fator de adoecimento**. In: Macêdo, Kátia Barbosa et al. (org.). **Organização do trabalho e adoecimento – uma visão interdisciplinar**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016.

ARROYO, Miguel G. da. **A Educação de Jovens e Adultos em Tempo de Exclusão**. Alfabetização e Cidadania, São Paulo: RAAB, 2001.

BRITO, L. P. L. **Letramento no Brasil**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2013.

CIAMPA, A. C. **Identidade**. In: Lane, S. & Codo, W. **Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1986. OLHA

CERQUEIRA, F. G. **A questão social no Brasil – crítica do discurso político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. OLHAR

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.**

3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CODO, W. **Um diagnóstico integrado do trabalho com ênfase em Saúde Mental.** In: JACQUES, M. da G. (Org). Saúde mental & trabalho: leituras. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. OLHAR

COSTA, M. M. **Literatura, Leitura e Aprendizagem.** 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

CRUZ, R. M. **O processo de conhecer em avaliação psicológica.** In R. M. Cruz, J, 2002.

CRUZ, R. M. **Psicologia do trabalho.** Apostila da disciplina Psicologia do trabalho, Departamento de Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho.** São Paulo: Atlas; 1994.

FEIGENBAUM.; ARMAND, V. **Controle da qualidade total.** SÃO PAULO: Makron-Books, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Autores Associados : Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** São Paulo. Cortez. 2001.

GRANEMANN, S. **O processo de produção e reprodução social: trabalho e sociabilidade In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS,2009.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUÉLEN, A. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.

HADDAD, A. D. e MORBIN, G. D. **Arte de Fazer Arte**. 5ª Série. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

LANCMAN, S.; SZNELWAR, I.; DEJOURS, C. **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 2ª ed. Brasília: Editora Fiocruz; 2008.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MATOS, F. G. de. **Empresa com alma**. São Paulo: Makron Books, 2001.

MALVEZZI, S. Prefácio. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Eds.), **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil: desenvolvimento científico contemporâneo** (pp. 13-18). Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2004.

NASCIMENTO, D. A. **Educação e Comunicação. Diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão**. Salvador: Edufba, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimentos e Aprendizagem**. São Paulo: ANPED- Associação nacional de pesquisa e pós-graduação e educação n° 12, 1999.

PALACIOS, J. **Introdução à psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia.**

In: COLL, C.; PALACIOS, J.

PRADO, C. **Occupational stress: causes and consequences.** Rev Bras Med Trab. 2016; 14(3):285-9.

REED, G. E. **Toxic leadership.** Military review, v. 84, n. 4, p. 67-71, 2004

ROCHE, W. J.; MACKINNON, N. L. **Motivating people with meaningful work.** Cambridge, Massachusetts: Harvard Business Review, 1976.

RODRIGUES, P. F. V. **Um estudo com trabalhadores acidentados da indústria da construção civil do Município de Porto Alegre (RS) 2000-2002.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. 136 p.

SEIBEL, J. **Lesão por esforço repetitivo (LER) e a organização do trabalho nas indústrias calçadistas.** 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 21.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, N. F. A.; LIMA, M. J. O. **Qualidade de vida no trabalho: o estudo qualitativo na empresa natura.** In: V SEMANA CIENTÍFICA E CULTURAL DO SERVIÇO SOCIAL DAS FACULDADES UNIFICADAS DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BARRETOS. Barretos: FUFEB, 2007.

SILVA, M. P.; BERNARDO, M. H.; SOUZA, H. A. **Relação entre saúde mental e trabalho: a concepção de sindicalistas e possíveis formas de enfrentamento.** Rev. bras. saúde ocupa. [online],2016, v. 41.

SPECTOR, P. E. **Psicologia nas Organizações**. Editora Saraiva, 2006.

TAVARES, M.A. **Acumulação, trabalho e desigualdades sociais** In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERTHER JR, W; DAVIS, K. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: McGraw Hill, 1983.

ZANELLI, J. C ; SILVA, N. **Interação humana e gestão: a construção psicossocial das organizações de trabalho**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2008.

ZANELLI, J. C.; BASTOS, A. V. B. **Inserção profissional do psicólogo em organizações e no trabalho**. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Eds.), *Psicologia, organizações e trabalho* (pp. 466-491). Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

THE IMPORTANCE OF STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD



SANDRA APARECIDA PEREIRA CHOQUE

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade: Universidade Paulista, em 2009; Pós-graduação em Educação a distância, pela Faculdade: Campos Elíseos, em 2019; Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Todos os seres humanos são influenciados pelo ambiente em que se desenvolvem e passam por diferentes fases que contribuem para a formação da sua personalidade como indivíduos, mas outros elementos não menos importantes como o desenvolvimento tecnológico, as mudanças políticas e económicas, os meios de comunicação colocados no topo o serviço ao homem e a automatização de alguns processos, também exercem notável influência na formação do indivíduo e a escola desempenha papel primordial no atendimento personalizado a cada sujeito, para alcançar sua adequada inserção na sociedade, de acordo com o tempo, com as suas possibilidades, com os seus interesses e com as suas responsabilidades sociais. As escolas são as instituições sociais fundamentais para a satisfação das necessidades educativas, bem como para a transmissão do legado histórico-cultural, e têm como premissa mais importante a preparação dos cidadãos para a vida e para a adoção de uma atitude formativa no presente que teve de viver. e no futuro. Nas escolas, a educação baseia-se na formação que se traz das diferentes famílias de origem e se formam hábitos, mas estes levam dias, meses e até anos para se formarem e se manifestam após longa prática. A formação do hábito de leitura não foge a esta afirmação. O termo “hábito de leitura” inclui as mesmas condições que ocorrem em toda formação psicológica, uma vez que o ato de ler mobiliza processos intelectuais, volitivos e afetivos, ou seja, é um fenômeno complexo que envolve o desenvolvimento de capacidades e habilidades, interesses. e motivações, em cuja formação devem

ser tidas em conta as características das diferentes idades, fases ou momentos de desenvolvimento das crianças, para garantir que a leitura se torne voluntária e a sua prática sistemática se torne, de fato, um hábito. São discutidas inúmeras razões relativamente à importância dada à leitura e à necessidade de se conseguir no indivíduo uma forte motivação para esta atividade desde as mais tenras idades, pelo que ela representa na formação intelectual, ética e estética. Este artigo tem como objetivo apresentar critérios especializados sobre o ato de ler e contar histórias para despertar o interesse pela leitura, dado o conhecimento obtido por diversos meios sobre os problemas que alunos de diferentes idades enfrentam em relação aos hábitos de leitura e à preparação de professores para enfrentar esta situação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; História; Origem.

ABSTRACT

All human beings are influenced by the environment in which they develop and go through different stages that contribute to the formation of their personality as individuals, but other no less important elements such as technological development, political and economic changes, the media placed at the top of the service to man and the automation of some processes, also exert a notable influence on the formation of the individual and the school plays a key role in providing personalized care for each subject, to achieve their proper insertion into society, according to the time, their possibilities, their interests and their social responsibilities. Schools are the fundamental social institutions for meeting educational needs, as well as for passing on the historical and cultural legacy, and their most important premise is to prepare citizens for life and to adopt a formative attitude towards the present and the future. In schools, education is based on the training that is brought from the different families of origin and habits are formed, but these take days, months and even years to form and manifest themselves after long practice. The formation of a reading habit is no exception. The term "reading habit" includes the same conditions that occur in all psychological formation, since the act of reading mobilizes intellectual, volitional and affective processes, in other words, it is a complex phenomenon that involves the development of capacities and abilities, interests and motivations, in the formation of which the characteristics of the different ages, stages or moments of children's development must be taken into account, to ensure that reading becomes voluntary and its systematic practice does in fact become a habit. Numerous reasons are discussed regarding the importance given to reading and the need to achieve a strong motivation in the individual for this activity from the earliest age, for what it represents in intellectual, ethical and aesthetic formation. The aim of this article is to present specialized criteria on the act of reading and storytelling to awaken an interest in reading, given the knowledge obtained through various means about the problems that students of different ages face in relation to reading habits and the preparation of teachers to deal with this situation.

KEYWORDS: Formation; History; Origin.

INTRODUÇÃO

Durante as narrativas, as crianças gradualmente percebem que suas apreensões e incertezas diminuem à medida que são guiadas pelo educador a refletir sobre eles. Suas interações sociais se tornam menos conflituosas devido a momentos de conversa e estabelecimento de acordos na sala de aula, como normas de convívio e respeito. O afeto surge por meio da consideração pelo próximo, atos altruístas e manifestações de carinho.

Dessa forma, a criança vai percebendo que a amizade é uma conquista fundamental em seu cotidiano. Os contos de fadas auxiliam as crianças a lidar com emoções de angústia e frustração. Por meio dessas histórias, elas começam a compreender que situações negativas podem ocorrer na vida de uma pessoa e que são passageiras, pois sempre há alguém generoso ao seu lado, representado pela figura da fada, mãe, avó, tia ou até mesmo do professor, para ajudar a resolver problemas. Este artigo busca abordar reflexões sobre a narração de histórias e a importância de adentrar o universo infantil por meio dos contos de fadas.

Narrar uma história difere de ler uma história, e na escola ambos os métodos têm seu espaço. O contador recria o conto junto com seu público. Ele preserva certas partes do texto, porém o altera de acordo com a interação que tem com os ouvintes. Por outro lado, o leitor empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa e as escolhas de palavras feitas pelo autor. Muitas vezes, a contação de histórias abre espaço para múltiplas interpretações do texto narrado. Praticada em diversos estilos e em diferentes lugares, seu papel na escola é crucial, pois desperta o interesse dos alunos e estimula o desejo de ler livros de literatura. Uma história é capaz de emocionar e surpreender o ouvinte por meio da forma como é contada. É sabido que as crianças vivenciam experiências significativas e duradouras na instituição escolar. A contação de histórias é uma dessas experiências que contribuem para manter o amor pela literatura além da infância. Portanto, é importante proporcionar às crianças oportunidades de ouvir diversas histórias, sejam elas lidas ou contadas de memória.

Qualquer professor pode se tornar um contador de histórias. No início, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Com o tempo, ele se apropriará das narrativas e sentirá vontade de contar aquelas que mais gosta. Cada contador, com suas habilidades, encontrará sua própria maneira de contar histórias e dar vida a elas. Algumas sugestões são importantes para aqueles que desejam se aventurar na arte da narração: é recomendável fazer uma leitura minuciosa prévia do conto, buscando compreender seu significado mais profundo, ou seja, sua essência; também é interessante dividir o conto em cenas ou partes principais e identificar a estrutura narrativa; por fim, é bom conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam ao longo da história.

OS CONTOS DE FADAS

Contar histórias desempenha um papel importante no desenvolvimento da Alfabetização Infantil. Os contos de fadas atuam como um bloco de construção essencial para a alfabetização.

A imaginação das crianças aumenta ainda mais ao ouvir contos de fadas. Pode-se envolver as crianças para discutir como a terra da fantasia ou os mundos incríveis dessas histórias podem ser diferentes ou iguais ao nosso mundo real. Por meio dessa interação com as crianças, isso os ajudará a expressar suas ideias com facilidade.

Os contos de fadas são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande obra de arte, o significado mais profundo do conto de fada será diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fada, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. (BETTELHEIM, 2008, p. 20).

Estudos também mostram que atividades regulares de contar histórias podem ajudar a ampliar o vocabulário de uma criança.

As crianças aprendem com os personagens das histórias e isso as ajuda a conectar a situação com suas próprias vidas. As histórias mostram às crianças como ter uma visão positiva em meio a quaisquer ansiedades, batalhas e problemas da vida. Também ensina habilidades de pensamento crítico.

Durante os primeiros anos de meninice, as atividades lúdicas tornam-se cada vez mais criativas e dramáticas à medida que a imaginação da criança floresce. Ao imitar os adultos, outras crianças, tipos de televisão, várias situações tipo “faz de conta” são encenadas com miniaturas de tipos humanos e animais, instrumentos do lar, bonecas, bola, argila e o que quer que haja em disponibilidade. “O equipamento de uma criança precisa estar relacionado com a idade e ser bastante variado para não restringir o “faz de conta” e as atividades relacionadas. Para a criança é com ser capaz de imitar as atividades da brincadeira de acordo com suas preocupações e interesses do momento. Ela precisa estar livre para explorar seu ambiente próximo e distante, bem como para procurar partes de detalhes a fim de obter entendimento de seus arredores e de si própria. É por isso que as crianças ensaiam muitas vezes suas experiências menos usuais e excepcionais até que estas comecem a fazer-lhes sentido (PIKUNAS apud PIAGET, 1936/1952: ALMY, 1966, p.217).

O mundo hoje pode ser visto como um lugar assustador. Muitas famílias e mais especificamente as crianças podem passar por um tremendo estresse. Nessa situação, as crianças precisam estar cientes de que coisas ruins acontecem com todos. Os contos de fadas podem ajudá-los a desenvolver resiliência emocional, ajudando-os a conectar as histórias com questões da vida real, onde na maioria das vezes o herói triunfa. Essas histórias mostram a eles que todos nós passamos por desafios na vida e que eles devem estar sempre preparados e acreditar que podem vencer na vida.

De acordo com Abramovich (1999, p. 17):

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

Ler contos de fadas para crianças ou contar histórias não é apenas uma base para o desenvolvimento da alfabetização, mas também dá ênfase a vários valores e comportamentos interculturais.

Os contos de fadas são ótimas ferramentas para ensinar as crianças sobre o desenvolvimento da história, resolução de conflitos, desenvolvimento de personagens, heróis e vilões e simplesmente ampliar sua imaginação.

Embora muitas vezes esquecidos, os contos de histórias devem ser considerados atemporais.

De acordo com Franz:

Os Contos de Fadas são abstrações. São abstrações de uma saga local condensada, e cuja forma se cristalizou, o que permite ser mais facilmente contada e retida na memória, pois desta forma, toca mais diretamente as pessoas. (1981, p. 33).

É difícil determinar o ponto exato em que se diferenciam o mito e o conto folclórico. Segundo Bettelheim (1979, p.34), podemos apenas afirmar que ambos têm origem em sociedades pré-literárias.

Estes contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças. (BETTELHEIM, 1979, p. 34).

Assim, ao adentrarmos no universo das Histórias Maravilhosas, podemos reconhecer os desafios que preocupavam as mentes de nossos antepassados. As experiências e vivências que moldaram a humanidade foram transmitidas por meio das narrativas presentes nas histórias, utilizando uma linguagem compreensível que carrega significados intemporais. Conforme afirmado por Corso (2006, p. 29):

A transformação dos contos de fadas em relatos bem-comportados e menos grotescos não é absolutamente fruto de arroubos pedagógicos recentes. Por exemplo, já no início do século XIX, ao longo das sucessivas edições das compilações dos irmãos Grimm, é possível acompanhar o progressivo abrandamento das tramas e das personagens, como a transformação da mãe em madrasta.

Conforme mencionado por Coelho (1998), a obra mais famosa de Perrault foi intitulada como "Os Contos da Senhora Gansa". Essa figura (Mère l'Oye) originava-se de antigas fábulas populares, amplamente reconhecidas pelos habitantes da França: seu papel era contar histórias para seus filhotes encantados.

Com a publicação dos oito Contos da Mãe Gansa, nascia a Literatura infantil, que hoje conhecemos como clássica. Pela primeira vez são publicados A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As fadas, A Gata Borracheira, Henrique do Topete e O pequeno Polegar, todos eles são originários dos antiqüíssimos *lais*¹ ou dos romances céltico-bretões e de narrativas originais indianas, que, com o tempo, transformações e fusões com textos de outras fontes, já haviam perdido seus significados originais. (COELHO, 1988, p.68).

Quando as crianças leem ou ouvem contos, entram em contato com o seu conteúdo inconsciente ou subjacente, pois ao se identificarem com os personagens, podem analisar as situações de maneira mais imparcial. Dessa forma, ao se conectar com os processos internos e se identificar com os personagens, os contos permitem que a criança se coloque "fora" da situação, adotando uma perspectiva mais distanciada, o que facilita a compreensão do problema apresentado e das sugestões para sua resolução.

A partir dessa compreensão do papel do narrador, torna-se mais fácil entender os protagonistas, as jornadas a lugares distantes e tão próximos à realidade, a sensação do aspecto divertido presente nas brincadeiras com as palavras de um poema, o afeto presente nas essências das histórias ouvidas, lidas e contadas, auxiliando as crianças a compreenderem o mundo interno e externo a elas. Em outras palavras, é o começo de um processo encantador, proporcionado pela alegria e pelo prazer de ler obras literárias.

Dessa maneira, compreendemos que oferecer uma narrativa a uma criança é permitir que sua imaginação desperte, possibilitando que as mais diversas e profundas relações de expressão e sensações deixem uma impressão duradoura na memória desse ser repleto de emoção, capaz de experimentar uma liberdade lúdica. Nessa fase da vida, o aspecto mais significativo está relacionado às brincadeiras, aos sonhos e à felicidade que representam a experiência de uma infância enriquecida por diferentes leituras.

Corremos aceleradamente contra o tempo e, apesar de estarmos desfrutando de tantos meios de comunicação – com inúmeras informações circulando rapidamente por intermédio da TV, do rádio, da internet, entre outros -, parece que, infelizmente, não mais nos comunicamos. Deixamos de ouvir o outro, de nos emocionar com suas histórias, de compartilhar experiências e idéias. Perdemos a nossa voz, a palavra pulsante, corpórea e significativa que brotava vida do interior. Com a criança não é diferente. Ela “recebe” informações de diversas fontes e o tempo todo encontra-se imersa nessa teia complexa de relações e, muitas vezes, é impossibilitada de ouvir, expressar-se ou contar sobre suas experiências cotidianas e de viver suas histórias. Estamos também deixando de olhá-la, de ouvir seu apelo, sua voz e, até mesmo, de narrar-lhe nossas histórias. A palavra oral, tão fundamental para o seu desenvolvimento e construção do ser psicológico social e cultural, é infelizmente pouco explorada nas famílias, nas escolas e nos vários lugares que ele frequenta. (NICOLAU E DIAS, 2003, p. 96).

Desse modo, é fundamental familiarizar as crianças com narrativas desde cedo, com o objetivo de cultivar o hábito de leitura de obras literárias. É essencial proporcionar diversas oportunidades de leitura literária, para que as crianças não apenas se familiarizem, mas também sintam entusiasmo e desenvolvam um apreço pela leitura, baseado nas experiências que tiveram. Além disso, é crucial garantir que a criança tenha fácil acesso à leitura de textos literários, de forma que ela se sinta livre para explorar um universo sem que isso seja imposto ou obrigatório. Nessa perspectiva, Machado destaca que:

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento de espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo deve ter a sua disposição e boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio de comida pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo. (MACHADO 2002, p. 15).

No entanto, é crucial lembrar que ao examinar os significados dos contos, pode haver uma ênfase excessiva em certos aspectos que não estão presentes em relatos mais antigos. As histórias podem auxiliar as crianças a compreender e superar dificuldades psicológicas complexas, pois oferecem oportunidades de estabelecer uma ligação entre o inconsciente e a realidade. Cada história contém uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente, mesmo que a criança não expresse sua compreensão da mensagem contida na história, isso não significa que ela não a tenha assimilado.

A LEITURA E O MUNDO INFANTIL

Ler um conto de fadas para uma criança, ou permitir que ela o leia por si mesma, é crucial para auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esses elementos são fundamentais para o mundo infantil, pois atuam como mediadores entre a criança e a realidade, auxiliando na resolução de conflitos e na formação da personalidade por meio dos simbolismos representados pelos personagens.

As narrativas e os contos preservam a estrutura onírica, com deslocamento e simbolismo. Dessa maneira, pode-se afirmar que contar e escutar histórias estimula a capacidade de sonhar e, acima de tudo, o desejo de narrar sonhos, indicativos de uma vida imaginativa mais rica.

Observa-se que quando a criança ou até mesmo o adulto lê ou ouve uma narrativa, vivência experiências diversas e inicia um processo de imaginação, estabelecendo um diálogo entre a história e sua realidade.

As narrativas e os contos de fadas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, e a cultura brasileira é amplamente influenciada por eles.

Os contos de fadas fornecem informações sobre períodos passados, nos quais podemos perceber estilos de vida variados, criações e muito mais, transmitindo conhecimento de geração em geração.

A inclusão de elementos mágicos, personagens em busca de tesouros, heróis com habilidades diversas e outros aspectos desperta a curiosidade da criança pelo mundo literário, indo além de uma simples narrativa e trabalhando os aspectos emocionais de cada indivíduo.

Com a narração de histórias, uma criança pode viajar no tempo e no espaço sem levantar um dedo. Eles podem explorar novas culturas, mundos diferentes e novos horizontes, tudo no conforto da sua sala de estar. Não há limites no assunto, jornada ou arco de personagem. A contação de histórias convida as crianças a entrar em contato com a imaginação e a explorar seus sentimentos! Isso pode fazer com que seu filho questione o que sabe sobre o mundo e fique mais aberto para aprender coisas novas.

Contar histórias pode ajudar a expor as crianças a pessoas e situações que nunca encontraram antes. Oferece-lhes a capacidade única de partilhar a perspectiva de outra pessoa como contador de histórias e pode fazê-los repensar a sua posição actual sobre determinadas questões como leitor ou ouvinte. Ao partilhar perspectivas adicionais e introduzir novos tipos de personagens de diferentes partes do mundo com personalidades diferentes, uma criança pode praticar a sua capacidade de ter empatia com outras pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todos os eventos de leitura, de uma forma ou de outra, os trabalhos apresentados aludiram à necessidade de uma estratégia de incentivo à leitura dos alunos na sala de aula, ela deve ser concebida de forma coletiva: diretor, professor e família, ou seja, concebendo a abordagem, o caminho a percorrer, os caminhos a utilizar para que ocorra a aproximação e o encontro final do aluno com o livro, pois ler por prazer é contagiante.

Portanto, é necessário um professor que conte histórias, como também que também esteja interessado, informado, preparado e munido de livros: que saiba recomendar o livro certo para a criança que precisa dele na hora certa. Não se deve esquecer que muitas pessoas não leem porque as primeiras leituras foram experiências frustrantes.

O ambiente escolar tem a responsabilidade de agir para corrigir as deficiências de leitura dos alunos, o que não significa que esteja separado do trabalho que a família deve realizar para apoiar e contribuir para o alcance de resultados satisfatórios e que as dificuldades de aprendizagem pode ser superada.

A leitura deve se tornar um hábito desde cedo, contra a sonolência, a acomodação ao uso de resumos simplistas, o uso fraudulento de recortar e colar, estimula a busca pela verdade, desenvolve a capacidade de concentração e impulsiona a imaginação criativa. Uma sociedade do conhecimento e uma resposta adequada às exigências da inovação científica não podem ser concebidas sem estas qualidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Ana Flávia Araújo. **A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil**. Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, ano III, n.7, maio/junho 2005.

FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

KUPSTAS Márcia. et al. **Sete faces do conto de fadas**. São Paulo: Moderna, 1993.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 17ª ed., 1995.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MIRANDA Marília Gouvêa. **O processo de socialização da escola: A evolução da condição social da criança**. In: **Psicologia social: O homem em movimento**. LANE SILVA, T. M. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado Nicolau e DIAS, Marina Célia Moraes (2003). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador de infância**. Campinas: Papyrus.

PIKUNAS, J. **Desenvolvimento Humano**. 3 ed. São Paulo: Mc Grau – Hill do Brasil. LTDA, 1979.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e Realidade Brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO



SCHOOL INCLUSION FOR STUDENTS WITH GLOBAL DEVELOPMENT DISORDERS

SEBASTIANA CORDEIRO DA CRUZ

Graduada pela faculdade Anhembi Morumbi Cursado em 26 de junho de 2006; Pós-graduação na Universidade Gennari F Peartree 2018; Cursando a segunda graduação na Universidade Unicv. Professora de Educação Infantil na prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Neste artigo será abordado a linguagem corporal na educação inclusiva tendo como foco o protagonismo dos alunos com deficiência na educação básica. Partindo do princípio de que o corpo fala e o trabalho pedagógico amplia as possibilidades de comunicação de alunos com deficiência, podemos observar que é na escola que muitos adquirem consciência corporal, uma vez que as atividades de coordenação motora, lateralidade, noção de espaço e muitas outras são oferecidas através das de várias propostas pedagógicas envolvendo também artes visuais, dança, música, teatro e atividades lúdicas em geral. De acordo com a BNCC, é preciso trabalhar com as dez competências gerais durante a educação básica e de acordo com a constituição é assegurado o acesso da criança com deficiência a educação. Esse trabalho visa ampliar possibilidades de trabalho com crianças PCD tendo em vista que incluir de fato é permitir que se expressem da melhor maneira possível, quebrando barreiras e se comunicando de todas as formas possíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem Corporal; Educação Inclusiva; Competências gerais.

ABSTRACT

This article will look at body language in inclusive education, focusing on the role of students with disabilities in basic education. Based on the principle that the body speaks and that pedagogical work expands the communication possibilities of students with disabilities, we can see that it is at school that many acquire body awareness, since motor coordination activities, laterality, sense of space and many others are offered through various pedagogical proposals also involving visual arts, dance, music, theater and playful activities in general. According to the BNCC, it is necessary to work with the ten general competences during basic education and, according to the constitution, children with disabilities are guaranteed access to education. This work aims to broaden the possibilities for working with children with disabilities, bearing in mind that inclusion really means allowing them to express themselves in the best possible way, breaking down barriers and communicating in every possible way.

KEYWORDS: Body Language; Inclusive Education; General skills.

INTRODUÇÃO

Ter domínio sobre a linguagem do corpo e suas múltiplas expressões, tanto a maneira como nos expressamos como a leitura do que o outro quer dizer de acordo como se expressa, pode contribuir de maneira positiva para o nosso convívio social.

Com base nesta reflexão entendemos que, trabalhar as diferentes formas de linguagens corporais possibilita o aluno a se tornar mais seguro, por meio de atividades estimuladoras, principalmente alunos com necessidades especiais, já que eles podem usar todo o corpo para se comunicar de acordo com as suas limitações.

O professor mediador precisa observar as dificuldades dos alunos e analisar como pode contribuir na interação deles, principalmente na educação infantil onde a formação do indivíduo começa.

De acordo com a BNCC, competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e demandas para resolver problemas do cotidiano. Daí vem a importância de assegurar uma educação de qualidade, sobretudo aos alunos com necessidades especiais considerando as leis:

Art. 2º LDB: A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; Lei 9.394 define a educação especial assegura aos alunos com necessidades especiais o acesso da educação de qualidade.

Além de conhecer as leis que favorecem a inclusão escolar, bem como normas estabelecidas pela BNCC para construção do currículo escolar, nós, professores, precisamos refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista que o pensamento e o corpo devem caminhar juntos.

Através do ensino infantil a criança terá seu primeiro contato com atividades lúdicas e o faz de conta, que contribui de maneira significativa na construção de seu conhecimento e desenvolvimento físico, cultural e sociocognitivo.

Nesta pesquisa será feito um estudo de como um professor, consciente das diversas possibilidades de despertar nos alunos todo seu potencial para se expressar pode fazer intervenções pedagógicas, envolvendo as crianças com diferentes tipos de linguagens, desencadeando assim um processo que possibilite a compreensão e a flexibilidade de realizar e fazer diferentes tipos de leituras e expressões dentro do universo das artes com o tema proposto.

A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com a educadora Ana Mae Barbosa na abordagem triangular no ensino de artes em três eixos norteadores que consistem em: Contextualizar- conhecer a contextualização histórica, fazer artístico- fazer arte, Apreciação artística- contemplação da obra de arte,

Esses eixos norteadores, usados atualmente na arte educação, contribuem significativamente no processo de construção do conhecimento da criança, pois através deles elas terão a capacidade de ler, interpretar diferentes tipos de linguagens e imagens tanto no universo artístico como na mídia.

Cada criança é única e na sala de aula onde há tantas descobertas a serem vividas, é nos professores que todas depositam confiança para iniciar a grande caminhada em direção ao mundo do conhecimento de si, do outro e de tudo a sua volta.

Inicialmente a criança começa a observar o próprio corpo, buscando compreender a própria identidade.

“Valorizamos o corpo quando compreendemos que o ser humano se desenvolve plenamente por meio da sua existência motora/sensorial. Isso envolve a capacidade de movimentar-se e reconhecer o corpo como identidade pessoal”. Vazquez (op. Cit., p. 51).

Partindo desta análise pensamos no espaço escolar como facilitador no processo de aquisição do conhecimento de mundo, considerando que:” O movimento é traço de todas as atividades humanas” (CUNHA, org. p. 243)

De acordo com Piaget a construção do conhecimento se dá pela ação sobre as coisas, onde a criança interage com o objeto, dando novos significados, reconstruindo o mundo de acordo com o que já é capaz de entender. As fases do desenvolvimento são: Período sensório motor, que inicia a partir do nascimento até os dois anos, onde a criança relaciona tudo com o seu corpo. Existem três fases que compõem esse período que são:

Primeiros dois meses da vida, dados pela exploração sensorial da criança onde ela começa a conhecer o mundo por instintos e emoções.

Fase dos três até os seis meses: onde são desenvolvidos hábitos motores e dá-se início a organização da percepção motora, onde a criança começa a ver o mundo de maneira visual e auditiva.

Fase dos sete meses aos dois anos: caracteriza-se pela inteligência onde a criança vai aprimorar esquemas de ação na medida em que manipula objetos adquirindo conhecimento e estabelecendo relações entre eles. A partir desta fase a criança age de forma intencional para alcançar os objetivos, construindo categorias de ação.

Nos períodos seguintes as crianças passam a desenvolver noções de pensamentos, na área afetiva surgem sentimentos que indicam preferência ou indiferença, sucesso ou fracasso devido a sua consciência que começa a se desenvolver.

No período pré-operatório dividido em duas partes que variam entre dois até sete anos Piaget descreve o aparecimento e desenvolvimento da linguagem verbal (fala), na primeira parte a criança desenvolve o pensamento representativo como parte da função simbólica ampliando as possibilidades de comunicação da criança. Na segunda parte que vai dos quatro aos sete anos, tem como foco o raciocínio intuitivo onde a criança atribui vida aos objetos, imaginando que tudo possui vida.

Piaget propõe aos docentes que elaborem atividades que estimulem o movimento os sentidos, atenção, convívio em grupo e prática de jogos simbólicos.

Período operatório inicia-se aos sete anos onde é desenvolvida a formação das operações concretas e formais.

Partindo do conhecimento obtido de como a criança aprende e se desenvolve em cada etapa da infância, compreendemos que, isso implica na forma de como interage com o meio e os colegas na busca por interpretar o mundo em todas as áreas, principalmente quando estamos falando de movimento.

“É necessário enfatizar para a criança, desde pequena, que seu corpo se comunica, tem necessidades, desejos, possibilidades e que o melhor campo para explorá-las é pelo convívio harmonioso com seu corpo, estimulando-a a representar o mundo, aprendendo a sobreviver nele e a elaborar suas questões pelo viés da cultura, da arte e do conhecimento, contrabalançando uma forma de ver e estar no mundo que prioriza demasiadamente as experiências exatas e a racionalidade em detrimentos” (CUNHA, Suzana Rangel Vieira 2012, pag. 173).

A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Por meio de atividades lúdicas, a dança contribui para a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade, para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência crítica e à construção de sua imagem corporal, fatores que são importantíssimos para o crescimento individual e a consciência social da criança. Nessas atividades coletivas, as improvisações em dança dão oportunidade para a criança experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas no seu relacionamento com os outros.

Quando interage o estudante pode reconhecer identificações e diferenças, sempre procurando entender e coordenar as múltiplas facetas e habilidades com o espírito de cooperação e de respeito. No planejamento de suas aulas, o professor deve levar em consideração o desenvolvimento motor da criança, observando suas ações físicas e habilidades naturais.

ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que lavam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento as pessoas com deficiência. Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisariam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino ficou atribuído a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

As Organizações não Governamentais (O.N.G.'s) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento a pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento as pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novas olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), há uma ligação entre as instituições, sendo necessárias oficializar, todavia a criança matriculada em centros de atendimento especial passa a frequentar as redes de ensino regular. Esse processo permite uma inclusão da criança com deficiência e ao mesmo tempo uma aprendizagem aos demais discentes e colegiados quanto às pessoas com alguma deficiência.

ENTENDENDO A INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Na antiguidade a economia do país se fundamentava nas atividades de produção e de comércio agrícola, pecuária e de artesanato, a sociedade se dividia em dois agrupamentos: a nobreza e os povos. A nobreza era os senhores que detinham o poder social, político e econômico e o povo aqueles que eram considerados seres inferiores, indignos de conviverem na sociedade, dependente economicamente e propriedades dos nobres.

Neste mesmo período era utilizado o termo estigma para pessoas que tinham sinais corporais que evidenciava algo de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os representava Goffman (1988), relata que “os sinais eram feitos com cortes ou fagos pelo corpo que a denunciavam como sendo escravo, criminoso ou traidor” (p.11), colocando-os assim, em destaque e conseqüentemente sendo excluído da sociedade.

O papel desempenhado pelos povos era de produzir e aos nobres de consumir o que era produzido. O homem tinha seu valor na medida em que produzia para a realização dos desejos e necessidades de seus donos, os nobres. Neste contexto a pessoa com deficiência não tinha espaço e “era exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral” (ARANHA, 2000, p.8).

O clero vem assumir maior poder social, político e econômica tomando para si a guarda do conhecimento já produzido e armazenado, conquistando assim o domínio da nobreza e passando a comandar toda a sociedade. O papel do povo, no entanto, não se modifica, a ele cabe o trabalho seja na produção de bens e serviços e na constituição dos exércitos para o enriquecimento do clero e da nobreza sem a possibilidade de participar dos processos decisórios e administrativos da sociedade.

Os deficientes neste período eram considerados criaturas de Deus, mas ignorada a própria sorte, pois dependiam da caridade e boa vontade dos outros para sobreviverem, alguns deles eram aproveitados da mesma forma que na Antiguidade, como fonte de diversão, bobo da corte ou material de exposição em circos.

Surge, no século XIII, o Paradigma da Institucionalização, com a criação de instituições para abrigar deficientes mentais, com uma preocupação acentuada na sobrevivência e nos bens que possuíam.

A educação neste período apresenta duas vertentes de objetivos, a religiosidade que visava formar elementos para o clero e, outra com objetivos mais específicos, dependendo dos valores assumidos pela sociedade, que formava homens para irem à guerra ou para artes. Neste modelo de sociedade dois processos se instalaram, a Inquisição Católica e a Reforma Protestante.

A Reforma Protestante questionava a supremacia eclesiástica do papa, propiciando a instauração das igrejas protestantes e, a principal consequência desta reforma, foi à transferência da escola para as mãos do Estado nos países protestantes, e a partir deste momento as escolas ensinavam a ler, escrever, aritmética básica, catecismo, culturas clássicas, matemática e ciências.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO

Incorporar alunos especiais à educação formal é um desafio a equipe profissional que atua na escola. Então, parece ser essencial para a escola seja inclusivo, toda a sua equipe entende e implementa princípios inclusivos. Ações realizadas para o seu desenvolvimento, contribuindo para que os alunos se tornem promotores ativos da escola não só para garantir a sua persistência na

sala de aula doença.

Sobre a segunda parte do questionário, análise de resposta permitida explica quatro aspectos em detalhes, esses aspectos referem-se aos desafios enfrentados pelas escolas normais inclui alunos TGD. A definição desses eixos é a seguinte: vulnerabilidade ao treinamento ensino, aceitação de alunos TGD, a necessidade de reorganização do método e a importância de apoiar a integração escolar. O primeiro eixo representa a vulnerabilidade da formação de professores aluno TGD. Como Salgado (2008) e Silva (2011) enfatizaram, do ponto de vista a seguir, os professores são vitais para o desenvolvimento do processo educacional conter.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2003), as atividades de ensino são responsáveis por o ensino e a aprendizagem dos alunos permitem que ocorra o seu desenvolvimento global.

Os dados mostram que quatro entrevistados acreditam que o treinamento é necessário específico para trabalho que contribui para a inclusão. Isso pode ser provado por depoimento de uma professora (P1): “[... precisa receber formação contínua”. Os participantes sentem a necessidade de treinar seu trabalho envolva os alunos TGD para contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

Conforme mostrado por Sasaki (2003). Mas mesmo que este reconhecimento seja reconhecido Importância, despreparo dos professores, coordenadores e demais integrantes. A escola é uma realidade que muitas vezes aparece no cotidiano escolar.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como visto em capítulo anterior, para que a educação, e inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, chegasse a ser uma realidade nas escolas públicas e privadas, muitos foram os percalços e mudanças necessárias nas leis que regem a educação especial. Mesmo, que em alguns casos, o processo inclusivo seja por força de lei, o que em pleno século XXI é espantoso, ela existe e todas as suas etapas devem ser compreendidas e realizada.

Através de todas as diretrizes educacionais essa inclusão, na atualidade, tornou-se algo real e de suma importância para crianças com necessidades especiais. O respaldo legal é importante para que essa fosse empregada, porém, muito maior que a força da lei são os entendimentos sociais que a comunidade escolar precisa ter sobre a inclusão. E a necessidade dessas na formação dos alunos, tanto os inclusos, como os que não.

Porém, como muitas vezes, esse entendimento parece não ser generalizado, as leis inclusivas se fazem necessárias. Na Constituição Federal, artigos 205 e 206, fica expressa que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família. Onde a igualdade de condições e permanência na escola são asseguradas em lei. (BRASIL, 1998)

Esse direito de todos, para que não fosse dado margem a interpretações equivocadas ou, fossem esquecidos os portadores de necessidade especiais, no seu artigo 208 assegura: [...] “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede

regular de ensino”. Essa lei tem validade tanto para escolas públicas como as privadas. (BRASIL, 1998)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assegura no seu art.59 que” currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades; [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (LDB, 9.394/96, 1996, pág. 34)

Talvez, um dos grandes problemas em relação a implementação da escola inclusiva, seja o que tange a aceitação da comunidade escolar. Existe resistência dentro e fora dos muros das instituições. Dentro os profissionais, ou boa parte deles, acredita que só vão ter acúmulo de funções e fora ainda existir a concepção de que essa criança especial pode atrapalhar a aprendizagem das outras. Assim sendo, Zimmermann ressalta:

A luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e atitudes, pela sua lógica e ética nos remete a refletir e reconhecer, que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças (ZIMMERMANN, 2008, p. 01).

Esse reconhecimento social, tão necessário para a pessoa inclusa, onde ela poderá usufruir de todas as possibilidades de inserção ao meio, são essenciais. Para que tal reconhecimento aconteça, independente de leis, ações relacionadas a conscientização dessa comunidade é algo para se pensar, e porventura, ser objeto de estudo para melhor compreensão e uso.

Segundo Costa (1998 p. 18) “O conceito de escola inclusiva veio, por sua vez, reforçar o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino e baseia-se no princípio de que os objetivos educacionais e plano de estudo são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir”.

Sendo esse um dos princípios básicos da inclusão, a adequação da escola, esse processo inclusivo pode ser altamente satisfatório, principalmente no que concerne a integração social, o direito que essa criança tem de estar com outras da sua mesma idade ou de série igual, não lhe sendo cerceada nem uma das etapas educativas que tem direito enquanto cidadão. Meirieu (2005), assim complementa:

Abrir a escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui, não é uma escola. A escola, propriamente, é aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. (MEIRIEU,2005 p. 44)

Assim sendo, a inclusão perpassa o aspecto da matrícula, da permanência da criança em sala de aula. Incluir é muito mais amplo em todos os sentidos, tanto para a criança como para a escola que recebe a mesma. Deve haver a preocupação de todos que fazem parte desse processo para que essa escola, ao receber alunos com necessidades educativas especiais, não seja excludente, pois ao integrar esse, e não estar preparado para tal, pode ser mais maléfico que o contrário para esse estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ampliar o conhecimento na educação inclusiva, utilizando meios para facilitar a comunicação dos alunos como figuras, quadros de rotina, jogos e brincadeiras, é preciso considerar também um caminho pela Arte, pois é possível desenvolver o protagonismo desde a educação infantil sempre estimulando a participação e autoestima dos alunos. Vale lembrar que a família também precisa de acolhimento e acreditar que o aluno é capaz de se expressar sim, basta saber ouvir o que o corpo fala, basta entender que são capazes de comunicar suas próprias necessidades. Para tanto, é preciso explorar suas potencialidades, sem limitar seu progresso.

A educação especial, ainda que perpetue inúmeros debates, não se faz demasiado perplexo de nossos debates e descobertas. As discussões das novas políticas públicas tem sido um momento de angústia por parte da grande população que avalia a eficácia das ações empregadas em prol da educação especial e inclusão.

Sobre a perspectiva da neurociência e educação inclusiva, podemos perceber que ao longo de nossa vida, as experiências sensoriais que acumulamos nos fornecem condições para que o nosso sistema nervoso central processe as informações e as transforme em conhecimentos.

É na educação inclusiva que nos permitimos perceber que nada está pronto ou finalizado, trocamos de papel constantemente, ensina e aprende. Assim, acreditamos que o Plano de AEE permite essa flexibilidade, pois nos leva a refletir sobre o que foi desenvolvido e essa troca entre os profissionais que atuam junto ao aluno, permitem novas construções, novas elaborações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. CNE: Brasília, 2001.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso 06 fev. 2024

_____. **Lei e Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9394/96**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso 06 fev. 2024

BUENO, J.G.S. **“A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular”**. Temas sobre o Desenvolvimento. São Paulo: vol.9, n.8, 2001, p. 21-27.

CATÓLICA ON-LINE. **A Importância da Linguagem Corporal na Educação**, Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/17-pedagogia.pdf> > Acesso 06 fev. 2024.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **As artes no universo infantil**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. 3ed. São Paulo: Summus, 1991.

FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Júlio R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 2ed. São Paulo: Ática, 1995.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

NOVA ESCOLA. **A Linguagem do corpo**, Disponível em: < <http://acervo.novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/linguagem-corpo-429693.shtml>> Acesso 06 fev. 2024.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PILLAR, Analice Dutra Pillar. **A educação do olhar no ensino das artes**. 8ed. Porto Alegre: Mediação 2014

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SEDUC. **Linguagem Corporal Movimento Corporal na Escola Rodolfo Trechaud Curvo**, Disponível em: < <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Linguagem-Corporal-Movimento-corporal-na-Escola-Rodolfo-Trechaud-Curvo.aspx> > Acesso 06 fev. 2024.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DAS ESCOLAS NA IGUALDADE

INCLUSIVE EDUCATION AND THE ROLE OF SCHOOLS IN EQUALITY



SÉRGIO ANTÔNIO DE ANDRADE SAVOIA

Graduação Educação física, pela Universidade Camilo castelo Branco (UNICASTELO) em 1997; Professor de Educação Física pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O surgimento de uma educação para pessoas com algum tipo de deficiência teve seu início ainda no século XIX, com instituições voltadas para o atendimento de surdos e deficientes visuais. A criação destas instituições estava inclinada a atender o ideal liberal do capitalismo que se originava, por isso davam-se condições para que estes sujeitos pudessem aplicar o trabalho manual nas indústrias, para tanto era apenas necessário proporcionar a instrução básica, não falava em educação como um direito de todos, sendo assim aqueles sem condições para a inserção no trabalho fabril continuaram isolados do meio social. O movimento era uma realidade tanto na Europa quanto no Brasil. Aqui, entre 1854 e 1857, abriram-se as primeiras instituições educacionais para o atendimento dos sujeitos surdos e cegos, a preocupação com outros tipos de deficiência só teve voz na metade do século XX, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Direito; Educação; Inserção.

ABSTRACT

The emergence of education for people with some kind of disability began in the 19th century, with

institutions for the deaf and visually impaired. The creation of these institutions was geared towards meeting the liberal ideal of the capitalism that was emerging, which is why these people were given the conditions to be able to do manual labor in the industries, so it was only necessary to provide basic instruction, there was no talk of education as a right for all, so those without the conditions to be included in factory work continued to be isolated from the social environment. The movement was a reality in both Europe and Brazil. Here, between 1854 and 1857, the first educational institutions were opened to cater for deaf and blind people. Concern for other types of disability only had a voice in the middle of the 20th century, with the Universal Declaration of Human Rights.

KEYWORDS: Law; Education; Insertion.

INTRODUÇÃO

Em meados de 1950 começou a ocorrer o que podemos definir como a principal mudança da história da Educação Especial: pessoas com deficiências passaram a ser vistas como cidadãos, apesar de persistir a visão assistencial e caritativa e o viés da medicalização em sua educação. (PESSOTTI, 1984)

Esta mudança de olhar que não ocorreu magicamente, mas sim de forma gradativa, teve seus reflexos na legislação educacional brasileira.

A primeira Lei a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.), pelo Decreto n. 42.728, de 3 de dezembro de 1957 que objetivava promover de diferentes formas as medidas necessárias à educação e assistência para esta população em todo território nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira no ano de 1961 (LDB n. 4024/61) é outro exemplo que podemos citar como avanço legal na época. A Lei reafirmava o direito das pessoas com deficiências à educação e em seu artigo 88 indica que para a plena integração destes sujeitos na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Para Mazzotta (1996, p.68):

Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino).

Este fato demonstra indícios do processo de inclusão tão discutido na atualidade.

Além das mudanças legais, muitos movimentos a partir da década de 1970 buscaram oferecer para pessoas com deficiência espaço de maior socialização ou um pouco menos segregatórios. Os princípios que guiavam estes movimentos eram os de normalização e integração. A ideia central era oferecer serviços que reabilitassem estes indivíduos para a sociedade, torná-los o mais “normal” possível, por isso as décadas de 1970 e 1980 ficaram conhecidas pela implementação do Paradigma de Serviços/ Reabilitação quando o assunto se relacionava com a questão da deficiência.

Também neste período o potencial de aprendizagem destes indivíduos foi reconhecido. A

educação especial passou a ser oferecida por intermédio de escolas especiais, classes especiais, classes comuns com apoio e sem apoio.

Com o aumento da população também foram aumentando o número de matriculados nestes serviços educacionais, mas estes espaços acabaram sendo mais um depósito de alunos que não se adaptavam ao ensino regular do que um local especializado para atender pessoas com necessidades educativas especiais permanentes. Nesta época era comum crianças de classes populares com suposta dificuldade para aprender serem encaminhadas para classes especiais. A escola já mostrava seu despreparo para lidar com a diversidade, não poderia se esperar algo diferente, pois desde sua base suas práticas são homogeneizadoras e voltadas para o ensino do aluno ideal.

O grito da época fora de integrar o sujeito com deficiência na sociedade, não havia preocupação em preparar a sociedade para recebê-los. Mesmo assim, os movimentos de integração dominantes nas décadas de 1970 e 1980 foram de grande valia, pois representaram uma ruptura com as ideias e práticas cristalizadas em torno da incapacidade social das pessoas com deficiências.

A década de 1990 foi o período em que nosso país começou a respirar após anos de ditadura e repressão. A democracia consolidou-se e com ela o livre direito à expressão. O discurso vigente era o da diversidade, agora aceito como elemento constituinte das diferentes culturas e o da aceitação e respeito ao individualismo. Nesta configuração cultural, a segregação social de grupos minoritários não era mais aceita dentro do discurso do “politicamente correto”, afinal o Brasil estava em seus primeiros anos de redemocratização e dentro da perspectiva de uma sociedade democrática todos devem ter direito à voz e acesso a todos os bens construídos socialmente.

Em relação à pessoa com deficiência não poderia ser diferente, sujeitos surdos, cegos, usuários de cadeira de rodas, deficientes intelectuais em geral começaram a exigir seus direitos, mas desta vez não adiantaria movimentos isolados, a década de 1990 fora marcada pelo Paradigma de Suportes, isto é, todos os elementos que compõe uma sociedade deveria dar suporte para que a inclusão de pessoas com necessidades especiais ocorresse de forma plena, e isto inclui os setores sociais, econômico, físico, humano e instrumental. (Aranha, 2005)

Já não se fala mais em integração, onde o deficiente tinha que se adaptar a sociedade, a palavra da vez é a INCLUSÃO, onde a sociedade tem que se adaptar para receber pessoas com necessidades especiais e não ao contrário. E esta é a perspectiva que prevalece ao final do século XX, tempo fortemente marcado pelas principais diretrizes legais que fundamentam a presença do aluno com deficiência nos bancos escolares do ensino regular. Entre as quais citamos a Declaração de Salamanca, a Proposta de Educação para Todos e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Apesar de todas as lutas para que o sujeito com deficiência seja aceito naturalmente em nossa sociedade, ainda há muito para ser modificado. Trazemos muito arraigados conceitos de corpo perfeito lá da Grécia Antiga, visões caritativas provindos da Idade Média em relação ao deficiente e preconceitos e superstições construídas na Idade Moderna (PESSOTI, 1984). Libertar-nos de anos de História não é tarefa fácil, mas a sociedade mudou, vivemos em um outro período com valores diferenciados, apesar de sabermos que ainda há pessoas com deficiência que são exterminadas,

escondidas em porões, trancadas em jaulas, já não aceitamos este tipo de tratamento com nenhum ser humano. Basta-nos agora aceitá-los plenamente dentro de nossas escolas, mas não fazendo delas meros depósitos, mas local onde a inclusão seja realizada de forma responsável.

Para isto é importante o professor além de conhecer o aporte legal da inclusão escolar, também tem que ter consciência que a Educação Inclusiva é um direito conquistado por todos aqueles que lutam pela causa do público-alvo da educação especial e esta já não pode mais ser concebida como uma educação paralela, mas sim como um conjunto de medidas/serviços que a escola regular proporciona em busca da plena inclusão escolar (Aranha, 2005).

QUEM É O PÚBLICO-ALVO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL?

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) é, atualmente a responsável pelo desenvolvimento e implementação de políticas educacionais na área da educação especial, mas também na de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Toda esta gama de ações promovidas por uma só Secretaria é forte indicativa que ao falarmos de educação inclusiva não estamos falando apenas do público-alvo da educação especial, mas de uma série de grupos e temas historicamente excluídos pelos sistemas educativos.

Tendo este trabalho o foco de ater-se especificamente à educação especial, destacamos que ao utilizarmos o termo educação inclusiva faremos referência a um grupo específico de indivíduos, denominados pelas políticas públicas como público-alvo da educação especial, a saber: pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e pessoas com altas habilidades/ superdotação.

De acordo com O artigo 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no conjunto de pessoas com deficiência encontramos as seguintes categorias: deficiência física neuromotora, auditiva, visual, intelectual e múltipla. Neste capítulo optamos por apresentar as principais características das deficiências intelectuais e deficiência física neuromotora e sensoriais, já que as múltiplas é apenas o somatório de duas ou mais destas deficiências em uma mesma pessoa. Também traremos algumas colocações sobre que são as pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento e aquelas com altas habilidades/ Superdotação.

DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Pessoas com deficiência intelectual não constituem um grupo homogêneo. Como qualquer ser humano suas condições vão além do aspecto biológico e abarcam também o social, portanto o meio em que estas pessoas estão inseridas, os estímulos que recebem desde a primeira infância, os valores de seu grupo familiar influenciarão de forma definitiva em suas personalidades, gostos, autonomia e até mesmo na sua aprendizagem.

Tendo isto por princípio, falar em grau de deficiência é limitar estas pessoas a números. O teste do Quociente Intelectual (Q.I.) é uma destas formas de limitação. Com apenas um número não é possível definir o quanto estas pessoas podem aprender e o que elas podem aprender. São inúmeros os casos em que sujeitos tidos como deficiente intelectual severo e, portanto, inapto para determinadas aprendizagens superaram as expectativas, e para isto bastaram apenas ter os estímulos corretos.

No Brasil, para uma avaliação mais de acordo com este valor dado ao social, os testes para a verificação de algum grau de déficit cognitivo se baseiam no funcionamento adaptativo deste sujeito, o que significa dizer que se analisa a forma como os indivíduos enfrentam as exigências do dia a dia e até que ponto satisfazem os critérios de independência pessoal esperado para sua faixa etária e condições culturais

Apesar de não haver homogeneidade entre os sujeitos com deficiência intelectual, eles possuem características em comum. A limitação expressiva no funcionamento intelectual é uma destas particularidades, e é o reconhecimento do atraso desta área que nos permite elaborar e desenvolver um trabalho pedagógico que considere suas necessidades, concebendo-as não como um traço imutável do sujeito, mas uma condição.

A deficiência intelectual também influencia outras áreas do desenvolvimento humano entre elas, destacamos: a motora, a cognitiva, a de comunicação e a sócio educacional

DEFICIÊNCIA FÍSICA/ NEUROMOTORA

Deficiência física neuromotora trata-se do comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam dificuldades funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala. (SEED/DEEIN) .

Os alunos com este tipo de disfunção se diferenciam dos demais educandos, geralmente por:

- Requererem eliminação de barreiras arquitetônicas para terem acesso ao currículo escolar;
- Apresentarem atraso ou distúrbio linguístico a ponto de necessitarem meios e recursos que viabilizem sua aprendizagem e comunicação;
- Utilizarem outras partes do corpo para se comunicar, além da fala formal, como o olhar e mãos para apontar seus desejos e/ou os pés para pintar e escrever;
- Suas sequelas neurológicas interferem na vida social e, conseqüentemente, escolar.

Dentre as disfunções neuromotoras mais conhecidas encontra-se a paralisia cerebral (P.C.).

CEGUEIRA E VISÃO SUBNORMAL

O conceito de deficiência visual abrange dois grupos distintos, que são os cegos e os portadores de visão subnormal. Na elaboração de um plano pedagógico é preciso considerar previamente cada caso, colhendo junto com os pais informações que podem ser utilizadas em sala-de-aula.

Os conceitos para a cegueira podem ser os mais variados possíveis, têm aqueles que dizem respeito à parte médica, aqueles que se referem à questão esportiva e um conceito educacional.

Em Kirk e Gallagher (1991) encontramos uma classificação baseada em padrão de eficiência visual, um conceito bastante abstrato que dá margens para diferentes observações. Contudo, para o aspecto educacional, nos dá uma ideia sobre os efeitos da limitação visual na habilidade crítica da leitura.

O instrumento padrão usual para este tipo de análise é a Escala de Snellen. Ela consiste em fileiras de letras de tamanhos decrescentes que devem ser lidas a uma distância de seis metros. A pessoa lê os símbolos ali registrados com um olho de cada vez e os resultados são baseados na exatidão com que a pessoa foi capaz de identificar as fileiras de letras. No caso de uma acuidade visual muito baixa, isto é, quando a pessoa não conseguir distinguir a partir da quarta linha, é preciso que seja encaminhada a um oftalmologista que constatará qual o problema visual que ela apresenta.

Quando realizado um diagnóstico mais preciso, será considerada uma pessoa cega quando esta possuir perda total ou resíduo mínimo de visão, a qual necessitará do método Braille ou outros métodos para ter acesso à leitura e escrita, para o processo de ensino-aprendizagem serão imprescindíveis recursos didáticos e equipamentos especiais. Se for constatada uma baixa visão, a pessoa possuirá resíduos visuais em grau que permitam ler textos impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais, excluindo as deficiências facilmente corrigidas pelo uso adequado de lentes (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 1993).

SURDEZ

Neste subcapítulo trataremos sobre características que abarcam os diferentes níveis de surdez, no entanto como postura política optamos por não tratar a surdez como uma deficiência, mas uma particularidade que diferencia da comunicação dos ouvintes.

Pessoas com surdez considerada leve geralmente se comunicam por meio da linguagem oral, apresenta, bom domínio do português falado, contudo, a percepção de fonemas pode ficar prejudicada e, portanto, limita sua compreensão sobre o que é dito.

Crianças com este grau de surdez parecem estar sempre desatentas em sala de aula, justamente porque não conseguem compreender todas as informações auditivas que a cercam. É comum neste quadro troca de letras como p/b, t/d, f/v, devido à proximidade fonoarticulatórias entre elas. Observe que para pronunciar tais letras, nós fazemos o mesmo movimento com a boca.

Trocas como estas comprometem o processo de alfabetização da criança surda, daí a importância de fonoaudiólogos para auxiliar neste ínterim. Com a ajuda destes profissionais, a criança começa a perceber as limitações de sua própria fala e, conseqüentemente melhora sua escrita.

Quanto ao grau de surdez, a mesma também pode ser moderada. Este tipo se caracteriza quando a pessoa não tiver percepção da palavra, necessitando de uma voz mais intensa para que a compreensão não seja prejudicada. Alunos com este tipo de surdez têm maiores dificuldades para discriminação auditiva em ambientes ruidosos, percebe palavras mais significativas e a compreensão de certos termos de relação e frases complexas ficam prejudicados. Sua capacidade de compreender palavras verbalizadas encontra-se interligada com sua percepção visual.

Quando a surdez é severa, a criança identifica apenas ruídos familiares, pode chegar até os cinco anos sem aprender a falar e, quando identifica voz, ela tem que ser de forte intensidade. A boa orientação pedagógica para a família pode levar esta criança a adquirir linguagem. Outro fator que caracteriza a surdez severa é que a compreensão verbal dependerá da percepção visual e da capacidade do sujeito de ler o contexto.

Este tipo de surdez é facilmente identificado, e, portanto, é possível que desde muito cedo a criança receba os cuidados necessários, como o acompanhamento médico, fonoaudiológico e de educação especial, com isso ela aprende a utilizar de forma mais sistemática seus outros canais de aprendizagem e sua vida acadêmica e social não ficam tão prejudicadas.

O mesmo ocorre para casos em que a surdez chega ao grau profundo, no qual a criança não adquire e nem identifica linguagem oral. Para estas aquisições é necessário um trabalho longo e por vezes pouco estimulante, pois nega a via natural de comunicação utilizada pelas pessoas surdas: a linguagem de sinais.

E aqui colocamos como linguagem por não estar sistematizada como uma língua. Na tentativa de se comunicar, a pessoa surda faz uso de gestos, expressões faciais e corporais, mas todos estes meios alternativos de comunicação ainda é um tipo de linguagem, ela só passa a ser uma língua quando

surgem espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato- enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano- (Brito in Brasil, 1997)

Ou ainda quando “apresentam um conjunto de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas, ou, seja, uma gramática própria. (Fernandes, 2005, p.5), neste conceito é que LIBRAS se enquadra como língua oficial das pessoas surdas no Brasil. Porém, nem todos os surdos a adotam, preferindo se comunicar pela oralização. Muitas vezes os surdos nem opinam sobre este assunto já que quem decide, a princípio, qual meio de comunicação a criança surda usará são seus pais ou responsáveis, na escolha do fonoaudiólogo e da própria escola que seu filho irá participar.

A aceitação da LIBRAS como a língua natural dos surdos é uma necessidade para a inserção social de todas as pessoas surdas e inclusive para a garantia de seu acesso ao conhecimento formal nas nossas escolas. Pois todo surdo que se comunica por este meio tem direito a um intérprete, sem contar que outra forma de comunicação seria ilusória, pois nenhuma criança em idade escolar

mantém atenção integral em seu professor para conseguir ler seus lábios o tempo inteiro.

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

De acordo com o CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças), os TGD's são “caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões”.

O autismo é um dos transtornos globais do desenvolvimento que mais estão ganhando espaço no ensino regular. Esta patologia ainda é um mistério para medicina e, em razão deste fato, inúmeras teorias foram criadas na tentativa de compreender um pouco mais sobre o universo deste indivíduo que parece viver em um mundo só dele, sem espaço para mais ninguém. No entanto esta ideia de que autistas não desenvolvem noção do outro, já está superado. Em “Mundo Singular” (2012), a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva desmistifica algumas concepções sobre o autismo e salienta que ele é sim, um sujeito afetivo e que interage com as pessoas ao seu redor, necessitando de figuras de segurança, muitas vezes representadas pela mãe.

No que diz respeito a escolarização dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, muitos psicanalistas e educadores salientam a importância da escola para elas, não apenas pelo aspecto da socialização, mas também para que elas mantenham suas funções cognitivas mais ou menos intactas, já que a falta de estímulos pode levá-las ao desaparecimento total ou parcial. Um dos objetivos da escola é dar um sentido/uso para estas funções, como o estímulo da memória, do pensamento e da percepção, neste sentido a educação formal destes educandos é uma forma de melhorar a qualidade de vida deles, mesmo que muitas vezes não retenham todo o conteúdo acadêmico.

ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Este é o último público-alvo da Educação Especial que trataremos para que em seguida nos adentrarmos nas políticas de inclusão do país.

As Altas Habilidades/ Superdotação, doravante AH/S é um quadro atípico no mundo da Educação Especial. Enquanto os outros campos se distinguem pelo déficit, pela falta de alguma coisa seja capacidade social, potencial intelectual ou falta de algum sentido humano, as pessoas com AH/S se destacam pelo grande nível de inteligência. Facilmente confundidos com grandes gênios, esta área ainda é pouco estudada no país, embora já se tenha grupos de estudos bem consolidados sobre a temática principalmente na UFMG e na UFSM.

De modo geral a AH/S pode ser compreendida como uma inteligência acima da média em alguma área da inteligência humana, bem dentro da teoria das Inteligências Múltiplas bastante

difundida por Gardner. Em outras palavras, a pessoa com a AH/S não precisa ser um gênio ou ter uma inteligência alta em todos os campos, antes ainda é possível que aquela criança que se destaca na matemática seja um péssimo dançarino ou mal consiga escrever e mesmo assim seja considerada um AH/S. Desta forma para um diagnóstico mais preciso sobre a AH/S o Brasil, contrário aos testes de QI, adota a Teoria do Anel de Renzuli que:

concebe a superdotação como os comportamentos que resultam da confluência entre altas habilidades, criatividade e envolvimento com a tarefa. Os três anéis estão dispostos em um padrão xadrez que representa a interação entre fatores ambientais e de personalidade que favorecem o aparecimento da superdotação. Para Renzulli, este fenômeno se dá no espectro do desenvolvimento humano e pode ser entendido por meio dos comportamentos observáveis apresentados pelo indivíduo em uma dada situação, quando o potencial é convertido em desempenho em uma área específica (Virgulin, 2014, p 4).

Muito ainda temos para aprender sobre as Altas Habilidades/ superdotação, este é um campo pouco olhado pelos professores em sala de aula, pois a dinâmica de uma escola e número de estudantes com problemas na aprendizagem acabam sufocando aqueles que apresentam um potencial acadêmico de destaque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo conhecer e discutir algumas questões referentes à legislação da Educação Inclusiva no âmbito nacional. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática.

Optou-se por iniciar o trabalho com um panorama geral sobre as principais leis dentro história da educação especial brasileira de forma a contextualizar o paradigma da inclusão que rege a modalidade de ensino Educação Especial na atualidade. Com este panorama compreende-se que os avanços legais também indicaram uma mudança na mentalidade da sociedade no referente as pessoas com deficiência.

Tentou-se trazer alguns elementos que caracterizam cada um destes grupos, mas salientamos a importância de conhecer o aluno e nos instrumentalizarmos para a prática da educação inclusiva, indo além do rótulo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.

Por fim este artigo é essencial para formação dos pedagogos, pois instrumentaliza sobre um tema que traz muitas angústias dentro das salas de aula, mas que também são capazes de trazer grandes alegrias no fazer pedagógico. Defende-se ao final deste estudo a importância de todos os professores se dedicarem mais ao conhecimento da legislação específica. Dessa forma conseguem se empoderar como profissionais e lutarem de forma mais consistente e embasada pelos seus direitos e direitos de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos** / Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BELISÁRIO Filho, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento** / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes**. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (ORGs) um olhar sobre a diferença. 3a ed. Campinas: Papyrus, 2000.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96**. Brasília. CORDE, 2000.

BRASIL. **ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/1990**. Brasília, 2001

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. (1988). Disponível no site <http://www.planalto.gov.br> Acesso 2 dez. 2023.

Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863. Acesso 14 jan. 2024.

Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863. Acesso 14 jan. 2024.

GARDNER, H. **Inteligência: Um conceito reformulado** (Trad. A.C. Silva). Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa .; GAIATO, M.B.; REVELES, L.D.; **Mundo singular: entenda o Autismo**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2012.

VASQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

A IMPORTÂNCIA DA LUDOPEDAGOGIA NA TERAPIA COMPORTAMENTAL INFANTIL



THE IMPORTANCE OF LUDOPEDAGOGY IN CHILD BEHAVIOR THERAPY

SHISLAINE MARIA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera (em 2007); Especialista em Matemática pela faculdade Faconnet (2021); Professora de Ensino Infantil e Fundamental na EMEI Fernando Sabino.

RESUMO

A ludopedagogia é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois ele se constitui enquanto linguagem, desafia o pensamento, a memória, possibilita a busca de solução de problemas, promove a negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras, dentre outros fatores enriquecedores. O objetivo é promover a pesquisa literária para esclarecer e aprimorar o conhecimento sobre o tema com foco na socialização da criança e seu aprendizado através da ludopedagogia na terapia comportamental. A metodologia que utilizamos constituiu-se do estudo bibliográficos de vários autores que versaram sobre o tema. Cada capítulo tratou das peculiaridades do tema e considerou o envolvimento pedagógico pertinente a unidade escolar com todo seu corpo docente, administradores e funcionários levando em conta o ambiente ao qual a criança estará inserida. Consideramos ainda, o resgate das brincadeiras tradicionais como forma de propiciar às crianças oportunidades de participar, interagir, movimentar-se e expressar-se.

PALAVRAS-CHAVE: Ludopedagogia; Terapia Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

Ludopedagogy is fundamental to children's development, as it is constituted as language, challenges thinking, memory, enables the search for problem-solving, promotes negotiation between children, planning, investigation, discussion of values, the creation of rules, among other enriching factors. The aim is to promote literary research in order to clarify and improve knowledge on the subject, with a focus on the socialization of children and their learning through ludopedagogy in behavioural therapy. The methodology we used consisted of a bibliographical study of various authors who have dealt with the subject. Each chapter dealt with the peculiarities of the subject and considered the pedagogical involvement of the school unit with all its teaching staff, administrators and employees, taking into account the environment into which the child will be inserted. We also considered the revival of traditional games as a way of giving children opportunities to participate, interact, move and express themselves.

KEYWORDS: Ludopedagogy; Child Therapy; Learning.

INTRODUÇÃO

A delimitação do tema mostra que o trabalho com a ludopedagogia durante a terapia infantil facilita a socialização e torna o aprendizado nas escolas de educação infantil um instrumento pedagógico socializador e agregador de conhecimento e cultura.

O problema de pesquisa foi elaborado tendo como meta responder à questão: Como a ludopedagogia pode ser usada como instrumento de aprendizagem e socialização na educação infantil durante a terapia comportamental infantil.

A justificativa para nosso projeto foi a percepção de que o brincar parece ser a mola propulsora da infância! Em todos os lugares do mundo, em todas as culturas ao observarmos a sociedade humana e as crianças que as compõe notamos que brincar, de maneiras diversas e com técnicas e fazeres diferentes, é comum a grande parte dos moradores de nosso planeta. Assim, sendo algo tão fraterno e poderoso por si só, precisa ser observado, pesquisado e olhado em suas múltiplas facetas. Quando ouvimos falar de brincar nossa memória instantaneamente relaciona o fato a criança. Levar a criança a pensar, a inserir-se dentro de um contexto social muitas vezes pré-estabelecido pelos adultos que a rodeiam é um grande desafio.

No objetivo geral procuramos reunir informações sobre a importância do brincar na infância e do lúdico como auxílio a terapia para socialização e aprendizado na educação infantil. Objetivos específicos procuram apresentar o lúdico como forma de construção da identidade protagonista que pode auxiliar na socialização de indivíduos dentro de grupos, mostrar a importância de brincar dentro dos espaços da escola e na terapia e a adesão deste instrumento de socialização e aprendizado pelos docentes e propor o resgate de algumas brincadeiras populares mostrando que existe uma cultura do brincar inserida no Brasil que pode ser apropriada pelas crianças retirando-as assim da

extrema dependência que possuem dos instrumentos tecnológicos.

Nossa metodologia, foi baseada em pesquisa e nesta foram escolhidos livros de autores que versavam sobre o tema brincar e sua inserção no desenvolvimento infantil dentro das escolas de educação infantil. A sedimentação do brincar em suas múltiplas formas guiou-nos na procura de respostas para nossas questões norteadoras já apresentadas.

Observando as crianças percebe-se que o brincar para elas é fonte natural de alegria e aprendizado. Quando brincam elas absorvem conceitos de disciplina, moral, ética e elementos de convivência. O ambiente escolar tradicional e eivado de regras de conduta e tempo determinado, neste lugar técnico (lugar de aprender) totalmente diferente do ambiente familiar a criança se sente insegura e muitas vezes amedrontada.

Compreendendo este momento único para a criança a pesquisa voltou-se para este aspecto do brincar inserido no trabalho pedagógico durante a educação infantil pois o brincar une, tranquiliza e socializa a criança. A intenção deste trabalho é esclarecer e apontar com uma bibliografia especialmente voltada para o assunto em questão, o estudo do caráter socializador do brincar humano em suas diferentes conotações.

Na escola ao corpo docente cabe a mediação provocadora. Aos demais cabe o olhar atento para suprir todos os meios de segurança e cuidado na trajetória da criança no ambiente escolar. A criança, suas emoções, seu protagonismo, sua apreensão do mundo será nossa abordagem. Portanto nossa pesquisa e metodologia versará a respeito da criança e do brinquedo como ferramenta para o auxílio na aprendizagem.

ESPAÇOS PARA O BRINCAR CRIATIVO

Todo o aparato educacional na educação infantil, tanto pessoas como objetos, móveis e aquisições, devem estar voltados para as crianças pequenas. Não poderia ser diferente com os espaços. Cada canto, cada objeto, cada mobiliário adquirido para ser disposto dentro do espaço físico da educação infantil deve ter em vista, ao ser adquirido, como algo provocador para a criança.

“Cada assunto tratado na escola tem sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia a medida que a criança vai de um estágio a outro (...)” (L.S. VIGOTSKI apud WAJSKOP, 2001)

A criança absorve tudo que lhe é ensinado. Esta transmissão de conhecimento pode se dar de forma proposital ou não. Conforme vai crescendo ela se apropria de repertórios de conhecimentos novos ou refaz percursos de aprendizagens que já havia interiorizado. Tudo lhe ensina, a sua volta quase tudo lhe provoca. Seu cérebro é um “radar esponja” que tudo retém, absorve e cria. Daí vem a necessidade de se pensar e ocupar espaços de forma pensada, planejada para que, na medida mais ampla possível, ela enquanto participante ativa dos espaços escolares tenha o privilégio de ter um ambiente provocador a sua criatividade.

De maneira criativa e levando em conta as necessidades das crianças citamos abaixo algumas maneiras onde o espaço da sala de aula pode ser criativamente adaptado para que dele se faça um

ambiente que possibilite a brincadeira individual e em grupos;

- Virar as mesas ao contrário e enrolar um pano em volta para formar um barco;
- Empilhar uma mesa virada sobre a outra e passar um barbante circundando os pés da mesa virado para cima, para fazer uma barraca de feira;
- Colocar almofadas aconchegantes em um canto para “ler”;
- Deixar um pedaço de chão com caixotes para fazer uma pista para arremessar bolinha de gude sem espalhar pelo chão.

“De toda maneira, o professor não deixa de garantir seu papel de coordenador do grupo, na medida em que escolhe a forma de constituir o espaço e propõe desafios ao grupo. A arrumação da sala em cantos de atividades proporciona também um importante aprendizado para as crianças, o da transformação do próprio ambiente e da descoberta de que muitos mundos cabem numa única sala de aula! As possibilidades são variadas e mutantes.” (ADRIANA KLISYS apud REVISTA AVISA LÁ, 01, 2007).

A criatividade do professor também é desafiada. Seu olhar capacitado e crítico deve desbravar as amplas possibilidades de espaços e objetos. A arrumação da sala deve ser atrativa e única, plena de objetivos e percursos de aprendizagens. Ao docente cabe coordenar, mediar e, dentro das possibilidades de cada criança, desafia-la a superar obstáculos e medos levando-as a se sentirem seguras para ir sempre em frente atingido o máximo possível em sua aprendizagem e socialização.

Nada representa mais a alegria e criatividade de um povo do que sua cultura popular a qual denomina-se muitas vezes como Folclore. Dentro da cultura folclórica de um povo vemos o colorido de suas gentes, suas cantigas, danças, folguedos e sem dúvida nenhuma suas maneiras de brincar onde crianças e adultos se constituírem como sujeitos brincantes.

“As brincadeiras infantis fazem parte de nossas tradições, de nossos hábitos, e celebram o que há de mais genuíno em uma cultura...por meio das linguagens e da arte, certamente podemos compreender melhor nossa identidade, nossas, raízes folclóricas e o mundo multicultural em que vivemos. É importante que os pequenos conheçam como as crianças de outras épocas se divertiam e, se possível, tenham a oportunidade de vivenciar estas brincadeiras e até mesmo construir os seus próprios brinquedos.” (MARIA MÉRCIA LEITÃO, 2009, p. 3).

Faz-se necessário mostrar as crianças formas de brincar além das tecnológicas que elas, em sua maioria, já dominam. Cabe a escola oportunizar brincadeiras, jogos, cantigas, adivinhas e mesmo instrumentos de brincar que sejam resgatados da cultura popular ou construídos por elas mesmas que as farão redescobrir o prazer de brincar sem o objeto tecnológico. A tecnologia e sua ostensiva presença no cotidiano das crianças não pode ser o único instrumento de brincar e divertir-se a que elas têm acesso.

E preciso que elas descubram o prazer nos modos de brincar em grupo e dos quais dependem exclusivamente sua criatividade e mobilidade dentro das peculiaridades físicas de cada um.

“Por todo seu potencial criativo e pela abertura que proporciona à exploração do real como um campo de possibilidades do viver e do conhecer é que podemos afirmar, sem medo de incorrer em erro, que brincar é coisa séria!” (SANNY S. DA ROSA, 2001, p. 45).

Brincar deve, portanto, como diz Sanny, ser instrumento usado por todo seu potencial pedagógico, prazeroso, criativo como um precioso meio para que as escolas de educação infantil atinjam seus objetivos que, embora sejam técnicos e permeados pelas políticas educacionais em

voga no momento, não podem deixar de perder de vista sua matéria principal qual seja: A criança.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA LUDOPEDAGOGIA

Entendemos que o conhecimento é um processo de construção que ocorre sempre na vida do ser humano em contexto social. Ele é baseado na compreensão que a criança adquire através das informações que lhe chegam até eles pelo adulto, mas também pelas suas próprias experiências quando começa a entender e atuar no mundo em que vive, principalmente quando brincam imitação e aos poucos vão criando novas formas de representações imaginadas que se combinam com experiências vividas ou não, que expressarão criativamente, em seus jogos simbólicos e em suas brincadeiras.

Quando brinca de casinha, de comidinha, de carrinho, mesmo sem estar manipulando os objetos relativos a cada uma. Ela representa, e afinal desta forma já possui uma imagem mental dentro de si, daquilo que está representando. Aí é capaz de até colocar sua boneca que projeta andar, numa suposta calçada.

Assim, por meio das brincadeiras e jogos simbólicos, a linguagem vai se estruturando. A criança começa a trabalhar com imagens mentais que são os primeiros elementos de articulação entre a ação e o pensamento.

Segundo Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]), a brincadeira assume assim caráter importante para aquisição de linguagem e para organização do pensamento, quando lhe são fornecidos estímulos para que possa relacionar com os objetos.

Sabemos também, que a criança se desenvolve através da aprendizagem, junto ao seu meio familiar, ou grupo social a que pertence. Trabalhando o ser de forma total, podemos favorecer o seu desenvolvimento integral. Proporcionamos condições para que ele construa o seu conhecimento e seu processo de aprendizagem ao longo da vida (PIAGET, 1971 apud RIBEIRO, [S.d], p. 17).

Para se construir o conhecimento é preciso considerar o espaço em que a criança está, os valores e a “bagagem” que elas têm, assim ela pode desenvolver em todos os aspectos: afetivo, linguístico, cognitivo, físico-motor, social, indo de encontro a formação da sua personalidade e inteligência.

O conhecimento da criança é elaborado em interação com o seu meio social, que vai nutrir o seu processo de desenvolvimento. Através da brincadeira que é de seu interesse, a criança passa a desafiar sua inteligência, dando sentido ao seu mundo quando representa a realidade, vivendo alguma situação irreal no momento.

De acordo com Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]), o desenvolvimento da inteligência está voltado para o equilíbrio, a inteligência e a adaptação. O homem estaria sempre buscando uma melhor adaptação ao ambiente. Dessa forma, podemos entender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

Através da brincadeira, a criança se apropria de conhecimentos que possibilitam sua ação sobre o meio em que se encontram. Toda atividade da criança visa atingir o equilíbrio, suas ações acontecem em função de alguma necessidade que irá provocar a criança um estado de desequilíbrio. Quando isto acontece, a criança é obrigada a buscar outras maneiras de se relacionar com o meio para melhor adaptar-se.

Podemos observar aqui os processos de equilíbrio que Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]) fala. A criança passa de um estado de equilíbrio para o outro. Ou seja, ao conhecer algo novo a criança primeiro assimila, depois acomoda o que vai acarretar o equilíbrio. E assim esse conhecimento e processo vão acontecendo por toda a sua vida.

Um outro teórico que tem importantes contribuições para que entendamos o processo de desenvolvimento humano é Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1991), desde que nasce a criança está em contato com os adultos e estes irão modificar a relação dela com o mundo. Os adultos abrirão as portas da cultura para as crianças. E o comportamento destas, certamente será influenciado pelos costumes da cultura daqueles que as cercam e com os quais elas convivem.

Na perspectiva Vygotskyana, o desenvolvimento das funções intelectuais, especificamente, humanas é medido socialmente, pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói-se individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados: imagens, representações, conceitos, etc. (REGO, 1995, p.62).

Através da mediação da figura do adulto, a criança consegue construir o conhecimento, pois ela reconstrói individualmente, as formas de ação que adquire externamente e organiza os seus próprios pensamentos, apoiada em imagens que já estão internalizadas. Por isso, é importante o brincar na formação da criança, pois através dele, a criança pode adquirir elementos necessários para a construção, também de sua personalidade e compreensão da realidade da qual faz parte, utilizando assim, as várias formas de linguagem para construir o seu conhecimento.

A construção do conhecimento está ligada ao prazer do brincar, alegria de viver. A vida da criança é um eterno aprendiz. Retornando um pouco, partindo do pressuposto que a criança se apropria da cultura que está a sua volta, a partir do convívio com o outro, na sociedade na qual está inserida, o educando passa a interpretar sua realidade através do confronto e representações de imagens que estão ao seu redor.

Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar. É com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (BROUGÉRE, 2001, p.40)

Desse modo podemos perceber que através do brincar, a criança se apropria de imagens e de representações, e é a partir da manipulação com o brinquedo que a mesma poderá se expressar e desenvolver sua criatividade, pois a brincadeira permite ao educando uma nova construção cultural. (BROUGÉRE, 2001)

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens e as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural a qual está submetida.

Como consequência ela tem acesso a um repertório cultural próprio, de uma parcela da civilização. Contudo, o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações. (BROUGÉRE, 2001, p.47).

Todavia podemos constatar que o lúdico propicia a criança uma aprendizagem significativa, pois através da manipulação dos brinquedos, a mesma não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, isto é, passa a transformá-las e até mesmo a negá-las, permitindo que seja impregnada pela cultura. (BROUGÉRE, 2001)

Portanto, quando resgatamos em nossa cultura popular jogos e brincadeiras “do tempo da vovó” estamos retomando jogos antigos e resgatando o caráter lúdico do nosso folclore que por muitas vezes caíram no esquecimento e que algumas crianças ainda nunca ouviram falar. Nesse sentido, é importante que se resgate no espaço escolar a cultura popular da comunidade para que a criança possa reconhecer e valorizar a riqueza existente na experiência cultural do grupo ao qual pertence. Essa iniciativa amplia as experiências infantis, aproximando experiências antigas e atuais, criando um saber comum, partilhado pelo grupo. Agindo dessa forma, o professor abre espaço para brincadeiras que as próprias crianças ou eles mesmo conheçam ou queiram inventar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca de um aprimoramento de uma educação infantil, onde a chegada da criança no ambiente escolar seja a mais tranquila e agregadora possível, levou-nos a indagar de que maneira poderíamos alcançar a inserção desta criança de forma menos traumática aproveitando-se de sua ludicidade natural. A educação das crianças na escola apresenta necessidade de esclarecimentos cada vez mais acurados que mostrem caminhos para a busca de qualidade no âmbito da educação infantil. Assim nossa pesquisa bibliográfica foi para que fosse respondida a questão de como o brincar pode ser usado como instrumento de aprendizagem e socialização na educação infantil.

O objetivo geral proposto foi atingido visto que a socialização da criança e seu aprendizado foi pensado e discutido em cada parágrafo deste trabalho tendo sempre o brincar permeando as relações pessoais e interpessoais da infância. Na pesquisa literária há respostas e esclarecimentos pertinentes sobre a socialização das crianças e como isto é fundamental para seu aprendizado.

Os professores não tomavam a brincadeira com um elemento didático pedagógico eram poucos os espaços de Educação Infantil onde a brincadeira possuía um eixo pedagógico, sendo valorizada como primordial no desenvolvimento das crianças pequenas. É também o espaço onde as crianças aprendem os valores essenciais a convivência humana, regras e atitudes comportamentais de vida, edificando-os no mundo da Educação Infantil e levando-os e utilizando-os na vivência de adulto.

Mas hoje a brincadeira está em um momento de discussão em todos os espaços escolares,

principalmente o da creche, onde as crianças são bem pequenas. Um grande número de autores tais como, Piaget, Vygotsky, Froebel, Ariès, Kramer e tantos outros, discutiu, discutem e escrevem sobre a importância, sendo elaborados vários congressos seminários, cursos de capacitação dentro das escolas e creches, para a discussão sobre esse tema.

Hoje podemos ver planejamentos de creches construídos através da metodologia de projetos, voltados só para o brincar. Não que antes não houvesse um compromisso, um interesse da valorização da brincadeira na vida da criança, mas brincava-se por prazer, porque criança é criança, precisa se distrair, brincando sem objetivo real e central.

E diante dos desafios dos tempos atuais, em entender e praticar a brincadeira nas creches e até mesmo em outros espaços, devido a sua valorização, o profissional docente de Educação Infantil, deve ampliar a reflexão sobre a prática, sendo sempre um aprendiz, buscando informações e diálogos, estudando para melhor desenvolver o seu trabalho. E neste sentido, a avaliação, o registro, a observação, o planejamento são instrumentos principais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças.

É a partir desse profissional habilitado e reflexivo sobre sua prática, que o educador e a criança podem construir um diálogo vivo para um melhor trabalho em sala de aula, pois queremos que nossas crianças, antes de tudo sejam felizes, capazes de solucionar situações da vida.

Nós podemos começar a mudar, tornando os nossos espaços de trabalho, onde o prazer está somente presente, num momento mágico com o brincar. Esse é o objetivo principal desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil, creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino de matemática**. Campinas: Papirus, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e Família**, 2 ed. [S.L]: JC, 1981.

ARRUDA, Tatiana Santos. **Currículos para Educação da Infância**. Brasília: Posead, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, V. 1,2,3, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO ROSA, Sanny S da. **Brincar, Conhecer**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FAZZOLO, Elaine. **Educação Infantil em Curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **O Brincar na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, **Resolução Nº 5, Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 17 de dezembro, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KLISYS, Adriana. **Ambientes, Atividades, Espaços**. Revista Avisa lá. São Paulo: 29 de janeiro, 2007

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática. 2002.

LEITÃO, Maria M. **Folclorices de Brincar**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

LIMA, Elvira Souza. **Conhecendo a criança pequena**. Sobradinho 107, 2002.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: Prazer e aprendizado**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

MERCÊS, Jorge Carlos Santos das. **Ensino de História e de Geografia**. Brasília: Posead, 2010.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e viver**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos (Docência em formação)**, 2 ed, Cortez.

PEREIRA, Mary Sue. **A Descoberta da criança: Introdução a Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

PEREIRA, Natividade. **Brinquedoteca: Jogos, Brinquedos e brincadeiras**. São Paulo: Paulinas, 2004.

REIS, Silva Marina Guedes dos. **Movimente-se! Brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da coordenação motora**. Campinas: Papyrus, 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; CANDIDO, P. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

PLAY IN THE LEARNING PROCESS



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

A educação é considerada uma ferramenta e um instrumento de luta e, com isso, a escola tem que buscar novas definições e ferramentas para propiciar ao aluno e ao educador todo o material necessário para que essa luta seja bem sucedida. Apresentarei nesse trabalho o lúdico, como ferramenta para ser utilizada, visto que essa é uma ferramenta importantíssima e que fornece uma evolução significativa no processo cognitivo durante o processo ensino-aprendizagem. O brincar deve ser considerado como a forma mais pura da inserção da criança na sociedade, pois não é apenas um divertimento. O lúdico é, em outras palavras, um saber em potencial. Os aspectos e bases do desenvolvimento infantil participam biologicamente, culturalmente e socialmente da vida do ser humano e os mesmos não podem ser tratados em segundo plano, como vem acontecendo nos currículos escolares. A inserção do lúdico no processo ensino-aprendizagem não pode acontecer de forma aleatória e sem conexões com o sistema pedagógico, ela tem que ser planejada, e acima de tudo, o professor precisa estar ciente de que a criança não é.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Educação; Escola; Lúdico; Saber.

ABSTRACT

Education is considered to be a tool and an instrument of struggle and, with this, the school has to look for new definitions and tools to provide the student and the educator with all the necessary material for this struggle to be successful. In this work, I will present play as a tool to be used, since it is a very important tool that provides significant evolution in the cognitive process during the teaching-learning process. Play should be considered the purest form of the child's insertion into society, as it is not just fun. Play is, in other words, potential knowledge. The aspects and bases of child development are biologically, culturally and socially part of human life and cannot be treated in the background, as has been the case in school curricula. The inclusion of play in the teaching-learning process cannot happen randomly and without connections to the pedagogical system, it has to be planned, and above all, the teacher needs to be aware that the child is not a child.

KEYWORDS: Learning; Education; School; Play; Knowledge.

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo é a ludicidade no processo ensino-aprendizagem que ocorre na aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade. Essa pesquisa apresenta informações gerais sobre o lúdico, seu histórico no Brasil e sua criação, como o educador pode aplicá-lo em sala de aula, dentre outras discussões que o ela pode suscitar.

Ao longo desse trabalho, lê-se o termo lúdico, várias vezes, e para uma melhor compreensão destaca-se a etimologia da palavra lúdico que é Ludos, vem do latim e significa “brincar”. O termo brincar é utilizado nas relações sociais para designar alguma ação, cujo objetivo claro é o divertimento.

É preciso ressaltar, porém, que a ludicidade nasce nas brincadeiras, em momentos de diversão, mas é caracterizada, também, por resultar em desenvolvimento e aprendizagem.

O interesse pelo tema do trabalho surgiu ainda no período em que os estágios foram realizados, ao observar os professores em sala de aula. Pudemos perceber que a maioria dos professores não faz o uso de materiais lúdicos, tornando assim suas aulas monótonas e desestimulantes, fazendo com que as crianças caracterizem o ensino de modo geral como algo maçante e sem importância.

Ao realizar essa pesquisa bibliográfica, buscou-se descobrir como o professor pode utilizar materiais lúdicos em sala de aula. Pudemos notar que o lúdico funciona como um incentivo ao desenvolvimento de novas habilidades para as crianças. Para elas é mais agradável aprender com situações imaginárias, por meio de brincadeiras e da aplicação do lúdico em atividades.

A utilização do lúdico no processo ensino-aprendizagem vem como complemento o ato de educar, que não se limita apenas a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas também a ajudar a criança a tomar consciência de si mesmo e dos outros indivíduos da sociedade, com o uso de várias ferramentas, ou seja, é por meio da brincadeira que a criança irá aos poucos

aprendendo a conhecer a si mesmo, aos outros e ao mundo que está a sua volta. O resultado é o desenvolvimento de sua alteridade, adquirindo o poder de organizar suas relações emocionais e consequentemente estabelecer relações sociais.

Para atingir o objetivo proposto de investigar a importância e as contribuições do lúdico no processo ensino-aprendizagem, este trabalho será embasado em obras de autores como Tizuko Morchida Kishimoto, Lev Vygotsky, Jean William Fritz Piaget, dentre outros.

O primeiro capítulo apresentará o conceito do lúdico, suas raízes na história mundial, na educação e no nosso país. Trata, também, de forma breve a origem do jogo.

No segundo capítulo serão abordadas as estratégias metodológicas que são usadas nos dias de hoje e as estratégias do lúdico. Será apresentado também o lúdico na concepção de Vygotsky e na concepção de Piaget. Explicitaremos argumentos para quebrar o mito de que brincadeiras são perdas de tempo, mostrando o que são realmente as atividades lúdicas e o papel que desempenha no desenvolvimento infantil.

Por fim, no terceiro capítulo trataremos sobre a utilização em sala de aula do lúdico, dos brinquedos e o conceito de brincadeira, incluiremos algumas propostas de atividades lúdicas para serem aplicadas em sala de aula.

O trabalho em seu conteúdo integral foi baseado em eixos que garantem uma reflexão entre a teoria e a prática, apresentando conteúdos de total significância para educadores, estudantes, pesquisadores e todos os que trabalham em quaisquer áreas da educação.

O CONCEITO DE LÚDICO

Segundo Santos, no livro: “O lúdico na formação do Educador” (2000), a etimologia da palavra lúdico é Ludos que vem do latim e significa “brincar”. O termo brincar é utilizado nas relações sociais para designar alguma ação, cujo objetivo claro é o divertimento.

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, e nesse sentido todas as ferramentas como o lúdico devem ser utilizadas, já que já é sabido que elas são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança.

Segundo especialistas, as crianças que possuem o contato com brinquedos desde bebês amadurecem mais rápido do que as que não têm. É por meio destes que as crianças desenvolvem noções de tamanho, forma, textura e até como funcionam as coisas. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento, pois, com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velha. (VYGOTSKY, 1998).

No dicionário de Larousse (1982), as palavras jogo, brinquedo e brincadeira são definidas da seguinte forma:

Jogo: Ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento. Seguem-se alguns exemplos: Jogo de

futebol; Jogos Olímpicos; Jogo de damas; Jogos de azar; Jogos de palavras; Jogo de empurra;

Brinquedo: Objeto destinado a divertir uma criança, suporte da brincadeira;

Brincadeira: Ação de brincar, divertimento. Gracejo, zombaria. Festinha entre amigos ou parentes. Qualquer coisa que se faz por imprudência ou leviandade e que custa mais do que se esperava: Aquela brincadeira custou-me caro.

Observando as definições, é visível que é apresentado em um sentido mais amplo ao significado das palavras jogo, brinquedo e brincadeira. Mas, de um modo geral, a brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, que é um comportamento espontâneo, resultado de uma atividade não estruturada; Jogo por sua vez possui regras; Brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar. A atividade lúdica, por sua vez, abrange de forma mais ampla os conceitos anteriores, com o objetivo final de ensinar algo.

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, o jogo tradicional infantil tem o fim em si mesmo e preenche a necessidade de jogar da criança. [...] (KISHIMOTO, 1994, p.25).

Segundo Vygotsky, o brinquedo ajudará a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança, com o seu evoluir, passa já, do ambiente concreto que a rodeia. O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside à base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Brincar é sinônimo de aprender, porque é nas brincadeiras que as crianças desenvolvem a capacidade de avançar no pensamento, no raciocínio, criando capacidade também de estabelecer contatos sociais, compreendendo o meio em que vivem, aumentando seu conhecimento e desenvolvendo a criatividade.

Tendo em vista que a vontade pelo brincar é inerente na criança, é de total importância que usemos isso a nosso favor, fazendo seus instintos naturais aliados, e não empecilhos. Isso se dá pela necessidade de inculcar na criança que o aprender pode ser divertido.

Toda criança tem necessidade de brincar. A função do brincar que é valorizada no lúdico não está no brinquedo, mas sim nas atitudes que a criança demonstra na brincadeira. Na educação infantil evidencia-se essa necessidade, pois a maneira que a criança utiliza para expressar alegrias ou desprazeres de seu cotidiano é brincando. É evidenciado também, que o desenvolvimento da criança não é linear, mas sim evolutivo, e em cada etapa dessa evolução o brincar vai se transformando e a imaginação se desenvolvendo cada vez mais, mas é essencial que a criança tenha a oportunidade de explorar todas as fases do brincar, pois é em cada uma dessas fases que o espaço para a formação de conceitos, ideias e opiniões é mais encontrado.

Para trabalhar com materiais lúdicos, o professor deve compreender como o aluno aprende, levando em conta a sua realidade pessoal, pois cada criança tem como ponto de partida uma realidade diferente. Essa diferença se expressa em formas distintas na execução de tarefas e características particulares de interpretação, sobretudo, nas suas relações interpessoais.

Segundo Rosseau (1968), “[...] as crianças têm maneira de ver, sentir e pensar que lhe são próprias e só aprendem através da conquista ativa, ou seja, quando elas participam de um processo que corresponde à sua alegria natural!”.

Para Froebel, a educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades de autoexpressão e participação social às crianças. Portanto, o educador deve fazer do lúdico uma arte, um instrumento para facilitar a educação da criança. Sendo assim, a melhor maneira de facilitar a expressão e a socialização da criança é por causa do lúdico.

Seguindo a mesma linha, o pensador norte-americano Dewey, afirma que o jogo faz o ambiente natural da criança. Em suas palavras: “Somente no ambiente natural da criança é que ela poderá ter um desenvolvimento seguro”.

Assim como já havia dito Vygotsky (1984) fica claro a atribuição relevante ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. A importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, afetivo, emocionais e físicos, seu modo de aprender e entrar em uma relação com o mundo de eventos, pessoas e símbolos.

E, segundo Piaget (1978), as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto na formação psicomotora, como também na formação da personalidade das crianças. Assim, valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, hombridade, respeito ao social e aos outros são adquiridos.

As crianças usam os brinquedos como instrumentos para externar suas emoções, construindo um mundo ao seu modo, e dessa forma, despertam em si o questionamento sobre o universo dos adultos. Como elas já nascem em um meio pautado por regras o seu “eu” que deve adaptar-se a essas normas e regras, entretanto, na brincadeira ocorre o processo contrário, são as normas que se encaixam em seu mundo, não sendo uma tentativa de fuga da realidade, mas sim, uma busca por questionamentos e exploração do reconhecer cada vez mais o mundo em que ela vive.

E é por meio da brincadeira que a criança irá, aos poucos, aprendendo a se conhecer melhor e com o desenvolvimento da alteridade ter o poder de organizar suas relações emocionais e consequentemente estabelecer relações sociais.

Segundo Chateau, citado por Kishimoto (1994, p.67):

Entende-se que o jogo tem fins naturais, quando a ação livre permite a expressão do “eu”. Visto como meio ou, como diz, tendo “fins artificiais”, na verdade, o jogo é um instrumento de adulto para formar a criança.

Em outras palavras, a criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo.

O resultado das experiências feitas não é o conhecimento pelo simples fato de haver um encontro da criança com o objeto, mas daquilo que pode ser decorrente da manipulação consciente, refletida e, por essa razão produzir a abstração e a generalização das noções aprendidas.

Segundo Elkonin (1998), com a pressão dos adultos no mundo da realidade, aparecem dois mundos que são o do jogo e o da realidade, no qual o mundo do jogo é substancialmente mais importante para a criança.

Finalmente, com a pressão do mundo real, surge um mundo indivisível, com os desejos reprimidos que adquirem o significado de sonhos e ilusões. Este autor afirma que é difícil esclarecer sobre a origem do jogo protagonizado que é a substituição de um objeto por outro com ações por ele estabelecidas, sendo sua origem social e que não há consenso na interpretação da natureza do jogo, pois, os psicólogos atribuem conteúdos diferentes para este termo (jogo).

Segundo este autor, o jogo protagonizado surge no decorrer da primeira infância e na fase pré-escolar, quando alcança seu ápice. Para este autor, o jogo há muito tempo tem despertado a atenção e interesse de psicólogos, pedagogos e filósofos, porém apenas no final do século XIX foi estudado especificamente por meio de investigação científica.

Embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, Froebel foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico ao criar o jardim de infância com o uso dos jogos e brinquedos. (KISHIMOTO, 1990, pp.39-40).

O LÚDICO NO BRASIL

A origem do Brasil abraça uma miscigenação de povos que uniram as culturas portuguesa, africana e indígena, dando origem a uma rica cultura religiosa, gastronômica, arquitetônica e a lúdica.

Os jogos são criados e recriados pelo homem, como afirma Kishimoto (1999, p. 28): “A criança é um ser em pleno processo de apropriação de cultura, precisando participar dos jogos de uma forma espontânea e criativa.” Desta forma, é possível afirmar que os jogos desenvolvem na criança.

tradicionalidade e universalidade dos jogos, assenta-se o fato que distintos e antigos, como os da Grécia e Oriente brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração e geração através de conhecimentos e permanecem na memória infantil. (KISHIMOTO, 1999, p.15).

A obra *Orbis Sensualium Pictus*, de COMENIUS, mostra, em 1657, a relevância das imagens para a educação infantil. LOCKE, o pai do empirismo, reforça essa tese, mostrando que tudo que está na inteligência passa pelos sentidos.

Com isso, são multiplicados os jogos de leitura que eram recomendados por LOCKE, como jogos destinados à tarefa didática nas áreas de Religião, Geografia, Matemática, Moral, História, entre outras.

Diversas brincadeiras que ainda vemos nos dias de hoje, trazem influências de outras etnias, em especial a indígena. As brincadeiras indígenas, em grande parte, sempre estiveram incutidas no cotidiano, no aprender fazendo, no aprender brincando, por meio das atividades que eram realizadas por seus pais. Tais como a perseguição dos animais com arco e flecha, nas atividades que aconteciam nos campos, nos rituais e até em seus banhos nos lagos. A natureza do lúdico é a aplicação das atividades cercadas por espontaneidade. KISHIMOTO (2003) corrobora com este pensamento quando menciona que:

“[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas, por exemplo, representam instrumentos para a arte da caça e da pesca. [...]”

No século XX, com o Movimento de Educação Matemática e com a contribuição das Ciências Humanas, o uso do lúdico para o ensino se tornou mais valorizado como instrumento metodológico. Dando ênfase depois de sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, publicação que passou a nortear o atual modelo de educação no Brasil: “Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadora, computadores, e outros materiais, tem um papel importante no ensino aprendizagem” (BRASIL, 1998).

No próximo capítulo, destacam-se algumas metodologias pautadas na ludicidade que contribuem com o processo ensino-aprendizagem desde a infância.

EVOLUÇÃO DO LÚDICO NO MEIO EDUCACIONAL

A educação infantil e o cuidado na primeira infância vêm sendo tratados como assuntos prioritários de governo, organizações e organismos internacionais. Em 06 de fevereiro de 2006, foi sancionada a lei nº 11.274, que regulamenta o ensino fundamental de nove anos. A segunda etapa de ensino é composta por duas partes, os anos iniciais (crianças de 6 a 10 anos) e os anos finais (11 a 14 anos).

A lei citada acima altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, (de 20 de dezembro de 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória depois dos 6 (seis) anos de idade.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) já declarava, no capítulo II, art. 16, brincar, praticar esportes e divertir-se como aspectos que compreendem o direito à liberdade.

Alguns professores, porém, tem como pressuposto de que as brincadeiras não são bons métodos para se usar no processo ensino aprendizagem, por causa do fato de que dão prazer às crianças. Esse pensamento está diretamente ligado à formação acadêmica do professor.

Essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo desta forma menos importante, uma vez que não se incorpora ao mundo produtivo, não gera resultados satisfatórios. Dessa forma, a brincadeira se restringe apenas há “hora do recreio”, reforçando de que nos horários de aula não se pode brincar, correr, pular, jogar bola etc.

Vygotsky (1991), afirma que não é correto definir o jogo infantil como uma atividade que dá prazer à criança, porque muitos jogos, no final da idade pré-escolar, causam-lhe desprazer. Para ele, muitos teóricos desprezam os motivos que levam a criança à ação do brincar, preferindo estudar o seu desenvolvimento com princípio nas funções intelectuais. Por causa disso, criam-se dificuldades no entendimento do processo de desenvolvimento da criança.

[...] O brincar e o brinquedo criam na criança uma nova forma de desejos. Ensinam-na a desejar, relacionando seus desejos a um fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo; aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação emoralidade” (VYGOTSKY, 1998, p.114).

Segundo Platão (427-348), a aprendizagem escolar, como é conhecida atualmente, somente deveria ser iniciada depois dos sete anos, sendo os primeiros anos da criança dedicados à prática de jogos educativos. Essa tese é reforçada por Girard (1908), que diz:

O jogo é para a criança um fim em si mesmo, ele deve ser para nós um meio de educar, de onde seu nome jogo educativo que toma cada vez mais lugar na linguagem da pedagogia maternal. (Girard, 1908, p.199).

Pelo uso do brinquedo, a criança aprende a agir de forma cognitiva. No lúdico, a criança aprende, cria e desenvolve em todos os aspectos. Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de permuta cultural, é na brincadeira que a criança estabelece laços sociais, amplia seus conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo.

Um estudo de Christie, citado por Kishimoto, aponta critérios para a identificação do jogo infantil. São eles: Não literalidade, efeito positivo, flexibilidade, prioridade do processo de brincar, livre escolha e controle interno. De acordo com este estudo, toda atividade que não seja de livre escolha e cujo processo não dependa da própria criança não será jogo, e sim trabalho.

O QUE SÃO AS ATIVIDADES LÚDICAS

Recorrendo à fontes de literatura especializadas foi encontrado registros comprovando que há muito tempo os jogos tem sido empregados em um papel importante em uma perspectiva educacional.

Porém, no decorrer da história da educação, essa ferramenta não foi vista como um recurso que fosse capaz de contribuir para o processo de ensino aprendizagem. Apenas por meados do século XVI, com os renascentistas, que o lúdico foi ganhando visibilidade novamente, e que a criança foi começando a ser introduzida no meio social não como um adulto, mas como uma criança, sendo reconhecida como um ser com suas especificidades, afinal de contas, a criança não é padrão; seu progresso educacional, então, não o pode ser. Não é linear, mas evolutivo.

Contudo, é imprescindível priorizar que a inserção do lúdico seja planejada, não pode acontecer de forma aleatória, não só o uso do jogo pelo jogo, ou da brincadeira pela brincadeira, sem nenhuma conexão com os aspectos pedagógicos. Os jogos quando introduzidos de forma correta no ambiente pedagógico, podem ser considerados uma mola propulsora para aprendizagem de forma natural.

Kishimoto (2005 p.105) no desenvolvimento de seus estudos evidencia o valor do lúdico da seguinte forma: “[...] poderíamos dizer que o jogo é um recurso do qual o mediador pode fazer uso para ajudar as crianças com ‘dificuldade’ de aprendizagem a se tornarem sujeitos, participantes e felizes”.

Portanto, dar evidência ao lúdico no ambiente escolar é perceber a criança como um ser que tem sua forma de expressão única e, que precisa de possibilidades de um envolvimento maior do que o que está sendo proposto.

Os professores dos anos iniciais, devem, valorizar igualmente atividades de leitura de histórias, desenho, música, jogos coletivos, brincadeiras, descanso, entre outras propostas que devem fazer parte do cotidiano da criança. Hoje percebe-se a importância de cada atividade do cotidiano da

criança, conjuntamente a ideia de que as atividades lúdicas devem fazer parte do processo do desenvolvimento infantil. A concepção de criança é uma noção histórica que se transforma e evolui ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea. Mediante ao fato mencionado, é visível que a educação precisa acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade.

O educador, precisa buscar estar em constante formação, pois assim terá a oportunidade de “construir” e “reconstruir” sua prática pedagógica. A dimensão lúdica, por conseguinte, na formação do educador, o permite questionar-se quanto a sua postura e conduta em relação ao objetivo prioritário de proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral, no qual a competência técnica combina com seu compromisso e com a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a educação como instrumento de luta, que visa à transformação e a evolução da sociedade, concluímos por meio desta pesquisa que a escola deve buscar definições para a tarefa pedagógica da educação. Uma ferramenta pouco utilizada que foi apresentada é o lúdico, que fornece uma evolução no processo cognitivo da criança durante o processo ensino-aprendizagem. Fica clara a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, afetivo, emocionais e físicos da criança, incluindo seu modo de aprender e entrar em uma relação com o mundo de eventos, pessoas e símbolos. O brincar tem sido considerado a forma mais pura da inserção da criança na sociedade. Pensadores como Piaget, afirmam que o jogo não deve ser visto como apenas divertimento, brincadeiras para desgastar energia ou perda de tempo, porque ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral da criança. Mesmo com resultados de estudos, existem professores que consideram o ato de brincar menos importante do que qualquer outra coisa, pois, para eles o brincar é oposto ao trabalho.

Entendemos nessa pesquisa também que o lúdico não é a única alternativa, mas sim, uma ponte para o desenvolvimento infantil. Os educadores ao entrarem em contato com o lúdico buscam um bojo com saber pronto e acabado, quando na verdade ele oferece um saber potencial.

O lúdico valoriza não o brinquedo, mas as atitudes da criança que se manifestam no brincar, utilizando o conhecimento espontaneísta e não só o comportamentalista.

Com base nessas considerações, podemos dizer que o lúdico é muito importante na participação de todos os domínios comportamentais do desenvolvimento infantil, afinal de contas, é brincando que a criança aprende a brincar e é brincando que ela aprende.

Em suma, os aspectos e bases do desenvolvimento infantil participam biologicamente, culturalmente e socialmente da vida do ser humano e os mesmos não podem ser tratados em segundo plano, como vem acontecendo nos currículos escolares.

A inserção do lúdico no processo ensino-aprendizagem não pode acontecer de forma aleatória e sem conexões com o sistema pedagógico, ela tem que ser planejada, e acima de tudo, o professor precisa estar ciente de que a criança não é padrão, então seu desenvolvimento não o pode ser.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 6.ed. São Paulo: Poética, 1998. p. 15.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**- Brasília; MEC/SEF, 1998, vol.1.

CAVALCANTI, Lana de Souza, **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998, 15-29.

CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de Intervenção Psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2008.

CORTELLA, Mário Sérgio, **Conhecimento: a matriz da noção da descoberta**. In: **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2001.p. 55-99.

_____ **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. In: **Ritualismo encantamentos e princípios**. São Paulo: Cortez, 2001, p.120-126.

COURTNEY, Richard. **Jogo teatro e pensamento**. Perspectiva, 1980.p.30-34.

DIAS, Elaine. **A importância do lúdico a no processo ensino-aprendizagem na educação infantil**. São Paulo, 2013.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.p.120-126.

DOLLABONA, Sandra Regina. **O lúdico na educação Infantil: Jogar, Brincar, Uma forma de educar**. Santa Catarina, 2004.

FERNÁNDES, Alicia. **Psicopedagogia em psicodrama**. São Paulo: Vozes, 1980, p.40.

FREIRE, Paulo. **Segunda carta: do direito e do dever de mudar o mundo**. In: **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 200, p.53-63.

FROEBEL, Friederich. **A educação do homem**. New York: Appleton, 1987, p.55.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Papyrus, p.20-25.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997, p.13-54.

_____. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

_____. (org.). **O brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais-** São Paulo: Perspectiva, 1997, p.17-21.

LAZ, R. **A pedagogia Waldorf. Caminho para um ensino mais humano**. 8. Ed., 2003 p.42.

MACEDO, L. **A importância dos jogos de regra para a construção do conhecimento na escola**. São Paulo: Isnj, 1993, p. 40-43.

MARAFON, D. **Jogos e Brincadeiras, Subsídios Metodológicos no Processo de Desenvolvimento e da Aquisição do Conhecimento na Educação Infantil.**

MIRANDA, S. **O fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais.** Papyrus, p. 1996, p. 80-82.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino História e Geografia.** 7 .ed. São Paulo: Cortez, 1994, p.17-23.

PESSOA, M. de A. **O lúdico enquanto ferramenta no processo ensino-aprendizagem.** Ceara, 2012.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p. 20-22.

POZAS, D. **Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil.** Rio de Janeiro: Ed. Senac Rio de Janeiro, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1995.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Educação e sociedade:** In: **Ética e competência.** 8. ed . São Paulo: Cortez, 1999, p. 29-44.

ROSA, Adriana Padilha. **Atividades Lúdicas: Sua Importância na alfabetização.** Curitiba: Juruá, 1999.

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

WAJSKOP, Gisela. **O Brincar na Educação Infantil**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A NEUROEDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

NEUROEDUCATION IN EARLY CHILDHOOD



SOFIA SIMIONATO PARROTI

Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto - UNIARARAS em 19 de dezembro de 2007 com o título de psicóloga; Graduanda em Pedagogia pela UNICID- Cruzeiro do Sul desde 2023; Psicóloga atuando em clínica desde 2008; Professora de Educação Infantil na rede Municipal de São Paulo desde abril de 2023.

RESUMO

O presente artigo aprofundou-se no que se refere da associação da neuroeducação mediante aos recursos pedagógicos no cenário da educação infantil, ressaltando os desafios da utilização dos conhecimentos da neurociência dentro das práticas em sala de aula para auxiliar e melhorar no ensino aprendizagem das crianças, em especial de crianças com algum tipo de dificuldade na aprendizagem. O objetivo desse trabalho foi estudar sobre a aplicabilidade da neuroeducação dentro das escolas, com um foco especial no que se diz respeito aos alunos que apresentam defasagem no ensino e necessitam de um cuidado diferente no momento do ensino, dentro da primeira infância que consiste na educação infantil. A metodologia utilizada foi a de revisão de literatura, observando uma série de estudos acadêmicos, artigos científicos, dissertações e teses dentro do tema da neurociência e educação. A pesquisa apresentou que a neurociência apresenta explicações para a melhora das práticas pedagógicas na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Neuroeducação; Educação Infantil; Desenvolvimento Cognitivo; Professor; Escola.

ABSTRACT

This article delves into the association of neuroeducation with pedagogical resources in early childhood education, highlighting the challenges of using neuroscience knowledge in classroom practices to help and improve children's learning, especially children with some kind of learning difficulty. The aim of this work was to study the applicability of neuroeducation within schools, with a special focus on students who have learning gaps and need different care when teaching, within early childhood education. The methodology used was a literature review, looking at a series of academic studies, scientific articles, dissertations and theses on the subject of neuroscience and education. The research showed that neuroscience provides explanations for improving teaching practices in early childhood education.

KEYWORDS: Neuroeducation; Early Childhood Education; Cognitive Development; Teacher; School.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos em educação, imediatamente já relacionamos nosso pensamento à formação do indivíduo de forma completa, sem que sejam feitas separações, e nessa integralidade n[os, enquanto profissionais da área da educação, procuramos estimular e desenvolver todas as potências, condições e características dos nossos alunos para que ao crescerem e saírem do ambiente escolar estejam maduros o suficiente para contribuir para o avanço e melhoria do seu contexto social. Esse conceito é conhecido como formação integral, que foca no desenvolvimento das dimensões do ser humano.

A justificativa para a escolha desse tema, está presente no aumento exponencial da adaptação das práticas educacionais já conhecidas para essa nova geração de alunos que estamos recebendo dentro da sala de aula e as suas necessidades individuais. Com esse grande avanço dessa área, se fez possível entender o cérebro das crianças e como evolui na infância, sabendo que é uma fase muito importante e delicada para a construção das bases cognitivas e emocionais. Esse conhecimento nos auxilia também no processo de identificação, apoio e inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Mesmo sabendo de sua importância e auxílio na educação, a neurociência encontra grandes desafios em suas implementações no ambiente escolar, principalmente na educação infantil. E a partir disso se gera o problema de que como podemos incluir de forma efetiva a neurociência nas práticas pedagógicas na educação infantil para que esse período seja aprimorado e aprimore o processo de aprendizagem. Como os professores possam ser capacitados e recebam o devido apoio para a integração dessa prática inovadora em sala de aula e como isso será analisado no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

NEUROCIÊNCIA

A partir da motivação mais assertiva, a neurociência e educação se uniram para que juntas de compreender nosso cérebro para que possamos aprender de forma pudéssemos entender o que acontece no nosso cérebro a partir do momento que nascemos até a vida adulta. Essa é uma das ferramentas que a inovação trouxe para a educação, afinal, a nossa sociedade tem sofrido grandes alterações, sendo assim, a educação não pode ficar estagnada, precisa acompanhar o desenvolvimento para se adequar as demandas da atualidade. Nós, precisamos socializar, interagir constantemente com o nosso meio para que possamos identificar, compreender e nos adaptarmos para sobreviver.

Tendo isso em mente, o nosso sistema nervoso é o responsável por essa interação: entre o meio interno e externo. Nosso sistema nervoso central é encarregado pela nossa consciência, entendimento da informação, por comparar uma experiência nova com as anteriores, por nossas respostas involuntárias e voluntárias e como agimos no ambiente. No cérebro é que aparecem as emoções, e nossos processos mentais (atenção, pensamento e julgamento). Todos esses processos só são possíveis porque os neurônios trabalham para transportar essas informações, o sistema nervoso é um dos mais complexos do nosso corpo humano.

A neuroeducação vem ganhando um grande destaque pois se trata de uma ciência multidisciplinar, a qual relaciona os conhecimentos da neurociência com as práticas pedagógicas e por tal razão se tornou uma ferramenta de aprimoramento do processo educacional. Ela estuda como o nosso cérebro se organiza e processa as informações que lhe são entregues, e com isso podemos conduzir de forma mais intencional as nossas atividades dentro da sala de aula, e fora dela. Dentro desse trabalho vamos examinar a neurociência dentro da educação infantil.

Apesar de muitas vezes pensarmos na “utilização” do desenvolvimento do aluno pós-período escolar, Costa, Silva e Souza sustentam que a formação integral é um processo contínuo, permanente e participativo que procura expandir as áreas ética, afetiva, espiritual, estética, social e política.

Como bem sabemos, a missão de educar, não é uma das mais fáceis. Para que hoje tivéssemos um grande material a respeito do assunto, antes de nós existiram pessoas que se comprometeram a formação dos outros para que pudéssemos hoje aprender a lidar com um grande número de situações por meio de estudos. A primícia da educação de uma criança ocorre dentro de casa, com a família incluindo na criança os valores e princípios que acreditam serem necessários para que haja uma boa convivência social. Passada a primeira parte da formação, entramos nas escolas e instituições de ensino, que mediante esse olhar se encaixam na segunda parte, que por meio dos seus profissionais (professores, pedagogos, diretora, coordenadora pedagógica, etc.) constroem o conhecimento que levarão por toda a vida.

NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Foi constatada a importância do conhecer os funcionamentos do cérebro para potencializar a aprendizagem em sala de aula, focando nas experiências proporcionadas pelos professores e as

metodologias utilizadas para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Foi possível concluir que a neurociência apresenta um desempenho favorável em relação a melhora da educação infantil, pois respalda de uma forma mais personalizada e efetiva as necessidades de aprendizagem das crianças, a neuroeducação pode assumir um papel transformador dentro da educação auxiliando na formação cognitiva dos alunos.

Para Sairon et al. (2020, no processo de aprendizagem a informação é recebida, processada e respondida aos estímulos em quatro etapas: (a) percepção, a informação é recebida através dos sentidos e recebe significado; (b) memória, registra informações, pelo menos temporariamente, e retém dados recebidos através dos sentidos, ou seja, entendida como a capacidade de memorizar (visual, fonológica) o processo que se inicia com a memória de trabalho, que é pequena e temporária, para depois consolidar e determinar as informações que devem permanecer; (c) funções executivas, processar os elementos da informação e correlacioná-los com o conhecimento previamente armazenado na memória, podendo ser entendidas como habilidades que permitem ações voluntárias em busca de objetivos; (d) funções expressivas, responder por meio da comunicação; eles se expressam através da linguagem.

Os profissionais da área da educação, devem desenvolver as habilidades em todas as áreas do conhecimento e aplicar esse conhecimento dentro de um contexto e com isso assegurar que o aluno aplique o aprendido em sua vida social. Outro conceito que deve ser muito trabalhado é o da atenção que é compreendido como capacidade, que é indispensável em diversos processos mentais pois nesse conceito temos o controle da entrada de informações. Se conseguirmos trazer o interesse da criança para a atividade, encaixarmos sua complexidade e o método pedagógico para aquela criança teremos com uma grande chance de um aprendizado mais efetivo, prazeroso e inclusivo. Compreender as fases do desenvolvimento da crianças é de muita importância para que possamos auxiliar o seu desenvolvimento a aprendizado, e um exemplo para que sejam realizadas atividades de acordo com o seu desenvolvimento é o conhecimento do desenvolvimento motor da crianças, existe uma espécie de ordem que o desenvolvimento motor precisa seguir, a cada ano temo uma nova etapa diferente para atravessar, e tendo conhecimento desses estágios podemos trabalhar em cima deles com os nossos alunos, fazendo com que a criança evolua de forma adequada e receba os estímulos corretos para a sua faixa etária. O quadro a seguir apresenta, de uma forma resumida, quais são essas fases do desenvolvimento motor.

As fases e estágios	Sequência do desenvolvimento
0 a 6 meses	Fase Reflexiva: - estágio de codificação - estágio de decodificação
6 a 12 meses	Fase rudimentar: - estágio de início de inibição de reflexos
1 a 2 anos	Fase rudimentar: - estágio pré- controle
2 a 4 anos	Fase de movimentos fundamentais: - estágio inicial e elementar
4 a 6 anos	Fase de movimentos fundamentais: - estágio de maturação e maduro
7 a 10 anos	Fase de movimentos especializados: - estágio de transição
11 anos e acima	Fase de movimentos especializados: - estágio aplicação -estágio utilização
13 anos acima	Fase de movimentos especializados - estágio cultural e especificidade

Adaptado de Gallahue e Ozmun (2003)

A neurociência, como já mencionada diversas vezes no decorrer desse trabalho, trouxe diversos benefícios para a educação infantil, e entre elas está o fato de tornar a educação infantil mais significativa, pois oferece mais compreensão para as práticas pedagógicas, Casagrande nos mostra como tal ciência pode ser um elemento transformador dizendo que “o entendimento das bases neurológicas da aprendizagem permite aos educadores criar ambientes e atividades que promovem uma aprendizagem mais significativa e contextualizada” (Casagrande, 2019, p. 120). Essa afirmação nos mostra como as metodologias usadas em sala de aula são altamente eficazes quando integradas ao funcionamento do cérebro da criança, o que auxilia no entendimento total da criança e na absorção daquele conhecimento.

Quando pensamos na infância, lembrando que nessa fase a criança está formando as suas habilidades cognitivas e essas habilidades são a base para respaldar todo e qualquer aprendizado

futuro, como o autor bem destacou anteriormente, os professores precisam enfatizar as experiências educacionais não apenas repassar um conhecimento, precisar ser algo elaborado, muito bem planejado e pensado em prol da aprendizagem, sempre ligando o novo com algo que já aprenderam anteriormente.

E observando essas questões vemos como é importante dentro da educação infantil a incorporação da neurociência nas escolas, pois esse estudo do cérebro e desenvolvimento dele mediante a determinadas situações auxilia na criação de planos de aulas mais eficazes e interativos. Algo pensado especialmente para aquele grupo ou aluno que precise de algo mais individualizado e essa percepção só traz benefícios para todos aqueles que estão inseridos nessa rotina porque além de contribuir para o ensino no presente, constrói bases muito firmes que auxiliarão esse aluno nos anos seguintes. Pois quando o professor consegue entender de forma biológica como funciona o cérebro ele consegue também beneficiar o progresso das habilidades que são consideradas críticas para a aprendizagem.

NEUROEDUCAÇÃO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Ao introduzirmos a neurociência na educação infantil dentro de um cenário de dificuldades na aprendizagem podemos observar uma evolução do aluno pois a neurociência participa desse processo para que seja um caminho mais tranquilo e inclusivo.

Trazendo para a realidade vivida em sala de aula, existem exemplos práticos de como implantar a neuroeducação de forma real para trazer benefícios para essas crianças com dificuldades. O professor precisará analisar sua classe, e quais alunos necessitam de um método mais específico de ensino para aplicar seus conhecimentos neurocientíficos. Esse tipo de conduta individualizada é um ponto chave, levando em conta a pluralidade das pessoas e principalmente em relação as dificuldades de aprendizagem de uma pessoa para outra. Saber identificar e aplicar o melhor método auxilia na promoção de um aprender mais inclusivo.

A importância da neuroeducação dentro desse contexto surge da capacidade em compreender de uma forma mais complexa o que de fato está gerando às dificuldades de aprendizagem daquele aluno. Com a utilização dos métodos que a neurociência oferece para a educação, os profissionais podem se capacitar para identificar de forma mais fácil quais métodos se alinham de forma mais coerente com as dificuldades da criança.

O ambiente familiar também é um ponto muito importante para a neurociência, quando compreendem o processo pedagógico que foi escolhido para o aluno, a família pode interagir junto com a escola nesse método trazendo mais apoio e cuidado a criança.

Moutinho e Coudry, enfatizam que “a neuroeducação oferece insights críticos para entender e abordar as dificuldades de aprendizagem, como dislexia, permitindo um apoio mais efetivo e direcionado aos alunos” (Moutinho e Coudry, 2021. 110). O que nos leva a compreender que a neurociência nos oferece bases neurobiológicas para estudarmos essas dificuldades e desenvolver meios pedagógicos mais individualizados e eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que a neurociência apresenta uma percepção a cerca dos processos de aprendizagem, a qual pode ser utilizada com o objetivo de aprimorar o ensino aprendizagem na educação infantil. Pontos importantes que foram ressaltados ao decorrer do trabalho foi sobre a função do cérebro no momento do aprendizado e o resultado das práticas educacionais precoces na formação cerebral.

Conclui-se também que a inclusão da neuroeducação no processo de ensino melhorou a eficácia desse ensino assim como auxiliou crianças com dificuldade de aprendizagem a melhorarem o seu desempenho em sala de aula e conseqüentemente dentro do seu meio social.

A experiência de inclusão da neurociência no processo de letramento também teve um bom aproveitamento, sendo até mesmo considerada essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Quando os alunos da educação infantil participam de atividades com conceitos de ludicidade se sentem pertencentes aquele grupo e capazes de superar suas dificuldades o que auxilia na sua percepção de ambiente, motivando-os a cada vez mais utilizar os seus conhecimentos pois querem participar e dessa forma desenvolvem os conceitos cognitivos e emocionais.

Apesar das dificuldades que encontramos nessa implementação da neurociência na escola, estamos acompanhando grandes processos de evolução e vemos os profissionais se sentindo amparados em poder auxiliar seus alunos em duas dificuldades de uma forma mais assertiva.

REFERÊNCIAS

Casagrande, p. (2019). **Neurociências e educação: uma compreensão à aprendizagem significativa na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES. Disponível em <: <https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1006>> Acesso 22 fev.2024

COSTA, Maria Aparecida Alves; SILVA, Francisco Mário Carneiro; SOUZA, Davison. **Parceria entre escola e família na formação integral da criança**. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. Rev. Pemo, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019.

GALAHUE, D.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2ed. São Paulo: PHORTE, 2003.

MOUTINHO, de C. N.; Coudry, M. I. H. (2021). **Neuroeducação e dificuldades de leitura e :análise à luz da Neurolinguística Discursiva. Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978),50(3),1136–1158.

NASCIMENTO, A. N. S. do. (2014). **O processo de letramento na educação infantil: ensino desenvolvimental**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)-Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SAIORON, Isabela et al. **Evidências sobre neuroética e neuroeducação: Uma revisão integrativa**. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p.e410974276-e410974276, 2020.

INTERNETÊS: A NOVA LINGUAGEM CRIADA PARA O MUNDO VIRTUAL

INTERNETESE: THE NEW LANGUAGE CREATED FOR THE VIRTUAL WORLD



SUELY MARIA LOPES ALEXANDRE

Licenciatura plena em Letras / Espanhol; Pós-graduação - 360hs em Alfabetização e Tratamento - FPA - 07/2018; Pós-graduação em Educação Especial com ênfase em múltiplas deficiências - faculdade FGP - 450h - 05/2023 / Professora de Ensino Fundamental pela rede municipal de Embu das Artes.

RESUMO

Com a globalização, o advento da internet e a propagação dos recursos tecnológicos que influenciam o desenvolvimento social nas redes de comunicação, surgiu o fenômeno da circulação instantânea de informações, o qual faz o uso de um vocabulário terminológico que permite uma comunicação rápida e interativa entre os usuários, intitulada como Internetês. Tendo em vista a língua como fonte de ação e interação humana, a pesquisa objetivou principalmente expor as transformações e o dinamismo da linguagem virtual nos contextos mais populares entre os internautas. A atividade verbal humana, a simbologia imagética, o neologismo e a simplificação/abreviação de palavras, são os principais responsáveis pelas inovações na escrita digitalizada presente no ciberespaço. O processo de análise iniciou-se com o levantamento das ocorrências grafo linguísticas retiradas da Web, sendo elas: os textos sincréticos presentes nas redes sociais, mensagens diretas, aplicativos e jogos online. Os resultados das análises são apresentados neste trabalho, que se divide nos seguintes capítulos: Capítulo I: a origem da Língua Portuguesa, partindo das transformações do Latim até a fixação da língua lusa no território brasileiro e a breve história da Internet; Capítulo II: as teorias linguísticas de caráter social, fonético/fonológico, sintático e semântico, em acordo com a linguagem da internet e seus aspectos dinâmicos; Capítulo III: os exemplos colhidos da internet e suas respectivas análises grafo linguísticas investigados a partir das categorias apontadas no capítulo anterior. Os padrões da norma culta são quebrados na exibição das observações, já que o principal objetivo do Internetês é incluir a realidade da linguagem cotidiana no ambiente virtual,

ambiente esse que não dívida, mas sim unifique grupos. Desde os primeiros dialetos que fundiram a língua portuguesa até hoje, a linguagem virtual pode ser considerada a mais respectiva e efetiva no alcance de pessoas e regiões.

PALAVRAS-CHAVE: Internetês; Nova Linguagem; Linguagem grafo linguística.

ABSTRACT

With globalization, the advent of the internet and the spread of technological resources that influence social development in communication networks, the phenomenon of the instantaneous circulation of information has emerged, which makes use of a terminological vocabulary that allows fast and interactive communication between users, called Internetese. In view of language as a source of human action and interaction, the main aim of the research was to expose the transformations and dynamism of virtual language in the most popular contexts among Internet users. Human verbal activity, imagery symbolism, neologisms and the simplification/abbreviation of words are the main factors responsible for the innovations in digitalized writing present in cyberspace. The analysis process began with a survey of graphical linguistic occurrences taken from the web, including syncretic texts present on social networks, direct messages, apps and online games. The results of the analysis are presented in this work, which is divided into the following chapters: Chapter I: the origin of the Portuguese language, from the transformations of Latin to the establishment of the Portuguese language on Brazilian territory and the brief history of the Internet; Chapter II: linguistic theories of a social, phonetic/phonological, syntactic and semantic nature, in accordance with the language of the Internet and its dynamic aspects; Chapter III: the examples taken from the Internet and their respective graph-linguistic analyses investigated on the basis of the categories pointed out in the previous chapter. The standards of the cultured norm are broken in the display of the observations, since the main objective of Internetese is to include the reality of everyday language in the virtual environment, an environment that does not debt, but rather unifies groups. From the first dialects that fused the Portuguese language to the present day, virtual language can be considered the most respective and effective in reaching people and regions.

KEYWORDS: Internetese; New Language; Graph language.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Língua Portuguesa é uma unidade composta por diversas variantes que apareceram e se transformaram ao longo da história e sofrem um processo contínuo de mudanças, evidenciando as trajetórias dos falantes em determinados contextos que modificam seu idioma, assim como recriam estratégias de comunicação em cada situação de uso. Fazendo-se necessária a reflexão sobre o papel da linguagem na cronologia histórica e das teorias linguísticas em paralelo

ao mundo contemporâneo e as novas tecnologias.

Delimitando as relações comunicativas através da Internet, é observado o desenvolvimento de uma linguagem própria, rica em velocidade e com o poder de atingir simultaneamente uma grande massa da sociedade. O trabalho é de caráter bibliográfico, visa demonstrar as características e facilidades do uso da nova linguagem, o Internetês, nas mídias sociais digitais.

Analisando a história da língua portuguesa e seu processo evolutivo, expus a influência do latim, abordei o surgimento das línguas modernas, investigando o galego português da Idade Média, exibindo a expansão do português decorrente das grandes navegações até a fixação da língua no Brasil, contando com a influência dos povos nativos e demais nacionalidades emigrantes para a construção do português brasileiro.

No que diz respeito ao contexto histórico, também levantei informações sobre o surgimento da Internet e como o acontecimento revolucionou a era da comunicação. Ademais, a Internet se mantém como a grande impulsionadora do mercado mundial, sua versatilidade torna possível a exploração de infinitas áreas de diversas maneiras. Assim, relacionei a linguagem e a Internet como tecnologias vivas, em constante desenvolvimento e transformação, gerando facilidade e se adequando à sociedade e aos modos de vida.

Segui investigando as teorias linguísticas, sociolinguísticas, semióticas e fonéticas/fonológicas como base teórica da pesquisa, tais teorias direcionaram a análise do grafo linguagem do internetês para as questões de variantes linguísticas, da escrita fonetizada e dos neologismos originários da internet.

Enfim, a execução prática da pesquisa foi iniciada a partir da coleta de dados no próprio espaço virtual, explorando os diversos âmbitos e gêneros da web, auxiliando na análise e interpretação dos dados linguísticos obtidos.

Além do interesse pela criatividade e inovação comunicacional e interativa entre indivíduos e grupos no mundo contemporâneo, o estudo da nova linguagem justifica-se pelas seguintes razões: no campo organizacional, pela agilidade e eficiência da comunicação em âmbito igualmente dinâmico e globalizado; no campo acadêmico, pelo esclarecimento de conceitos e teorias difundidos na linguagem virtual de acordo com as experiências reais dos usuários; no campo social, pelo entendimento do internetês como linguagem de “socialização, de integração social e de reprodução cultural”, construindo as identidades sociais. (ESTEVES, 200 p.26),

CONTEXTO HISTÓRICO: A ORIGEM DO LATIM

Estudos anteriores ao século XIX declaram que o latim se derivava do grego clássico e este do hebraico, considerada a língua adâmica ou original. Porém, esses saberes eram embasados apenas em suposições e não apresentaram argumentos ou comprovações científicas como procedemos atualmente.

Devido ao expansionismo europeu essas crenças foram descartadas, pois, houve demasiado

interesse nas línguas Orientais as quais eram faladas nas negociações comerciais e colonialistas dos países europeus, principalmente os da península Ibérica.

A partir da obra “De vulgari eloquentia” de Dante, início do século XIV, inicia-se um mapeamento das línguas faladas na Europa, ao perceberem as numerosas semelhanças dentre as línguas europeias com as línguas orientais, como o sânscrito, língua muito antiga que foi falada na Índia, pesquisas foram sendo aprimoradas e intensificadas, nascendo assim, a Linguística Histórico-Comparativa no século XIX. O estudo comparatista consistia em comparar e, sobretudo organizar as línguas em seções, com as famílias representadas por uma árvore como as produzidas na genealogia familiar, e assim, representar as subdivisões de uma mesma raiz e, em cada qual, especificar os ancestrais comuns. Com isso, fazia-se possível identificar a origem da língua atestada, bem como compreender e encontrar a família linguística do latim e do grego, até então, consideradas “línguas de cultura”.

Tal fato culminou na oficialização da Linguística Histórico-Comparativa, através do pronunciamento do jurista, filólogo e humanista inglês Sir. William Jones na conferência de 1786 da Sociedade Asiática, publicado somente em 1788.

William Jones afirmou em seu discurso que o sânscrito era claramente próximo ao Latim, ao Grego, ao Proto-germânico e ao Persa (língua falada no Irã), essas relacionadas, por sua vez, ao gótico e as línguas celtas. Sir. Jones enfatizou quão maravilhosa era a estrutura do sânscrito e a grande afinidade que havia com o grego e com o latim, tanto nas raízes verbais como nas formas gramaticais. Assim, com todas essas similaridades entre os três idiomas, supôs que provieram de uma fonte comum já inexistente.

Todavia, houve observações anteriores a do Sir. William Jones sobre essas semelhanças entre as línguas indianas e europeias. Em 1653, Van Boxborn publicou uma proposta para um proto linguagem para germânico, romance, grego, báltico, eslavo, céltico e iraniano.

Os estudos comparatistas originaram a teoria da família indo-europeia, descoberta nessas pesquisas, e que a mesma fora um “tronco” composto por diversos ramos: o helênico, o germânico, o celta, o românico, entre outros.

O registro mais antigo do latim grafado em Latim Arcaico se encontra em uma fivela de ouro encontrada na Palestrina, aproximadamente no ano de 600 a.C. Nela contém a escrita: “MANIOS MED FHEFHAKED NVMASIOI” que significa: “Manios me fez para Numério”, uma espécie de latim dialetal.

Posteriormente, no século III a.C. começa a surgir o Latim Clássico ou Literário que nasceu do amadurecimento, da melhor elaboração e aperfeiçoamento do latim arcaico e culminou no auge da estética da língua latina.

O Latim Clássico foi cultivado de 81 a.C. a 14 d.C., evidenciado na prosa por Cícero, César e Salústio e, no estilo verso, a força veio de Virgílio, Lucrécio, Horácio, Ovídio e Catulo, sendo ainda carregado de influências helênicas (língua de origem grega) e acompanhado por gramáticos e escritores, com isso, ocorreu a contenção da língua falada popularmente.

O Latim Literário clássico continuou a ser utilizado no setor eclesiástico, século V d.C., e nos

documentos de medicina, filosofia, ciência, entre outros, durante a Idade Média até a Idade Moderna. Atualmente ainda predomina no Vaticano, nos

documentos da Igreja Católica e também na botânica, utilizado como adstrato (opção) nas línguas românicas, ou seja, o Latim Clássico é a língua escrita e permanece como base de estudos.

Vale ressaltar que ao lado do Latim Clássico, utilizado na literatura, havia a ocorrência do Latim Culto e do Latim Vulgar; o Latim culto era usado pela classe mais nobre e a alta administração do Império Romano, ou seja, um grupo seletivo e pequeno de falantes, diferente do Latim Vulgar falado pela classe popular. O Latim Vulgar era uma variação do Latim Culto com os dialetos locais itálicos e também com influências regionais, rústica e „vulgar“ utilizada pela população camponesa, soldados e trabalhadores, assim sendo, a variação se fazia oportuna para a comunicação de romanos e demais povos dominados, como por exemplo: faliscos (Etrúria - região da atual Toscana/Itália); prenestinos (originários de Tróia); oscos (povos da região meridional da Itália-Campânia) e os umbros (habitantes da região do rio Tibre com o mar Adriático).

O latim foi a língua introduzida pela força e imposição do dominador, acabando a se incorporar ou transformar em línguas locais adotadas por vários grupos étnicos da Europa, norte da África e por diversas regiões da Ásia, todas as regiões que foram conquistas territoriais e domínio dos romanos, pelos mais de dez séculos de soberania e existência do Império Romano.

Todo esse processo de domínio e colonização levou à aculturação, ou seja, apropriação de costumes, linguagens e culturas do dominador em detrimento as culturas existentes nos locais dominados pelos romanos e, como forma de acultramento foi romanizado, isto é, houve a imposição da língua como forma de comunicação entre os povos.

ORIGEM E EXPANSÃO DO IMPÉRIO ROMANO

É essencial contextualizar a história do surgimento de Roma para adentrar a formação do Império Romano. Miticamente Roma foi fundada em 753 a.C. pelos irmãos Rômulo e Remo, príncipes da região de Lácio, deixados às margens do rio

Tibre para sobreviverem ao extermínio que ocorrera com sua família, ordenado por seu próprio tio engajado em apoderar-se do trono. Os gêmeos foram salvos pelos Deuses, amamentados por uma loba e criados por pastores. Já adultos retornaram ao local de origem, usurparam o poder de seu tio e entregaram a coroa ao seu avô Numitor. Ganharam como gratificação terras na região do rio Tibre.

Teorias menos míticas ou lendárias afirmam que Roma nasceu de um povoado de camponeses e pastores habitantes da Península Itálica no século VIII a.C., mais precisamente na região fértil de Lácio. Entretanto, sofreu influências dos povos etruscos, sabinos, samnitas, latinos e vários outros da região.

Nada obstante, a população acreditava nas histórias gloriosas de seus ancestrais, refletindo no surgimento de um povo dominador que irá auxiliar na construção imaginária de uma sociedade,

e isto impulsionará cultural e ideologicamente a construção do Império Romano.

A formação do Império Romano por meio de conquistas e expansão territorial fez surgir a romanização como estratégia de guerra e dominação, tal estratégia se tornou um poderoso instrumento estatal de colonização e civilização dos povos conquistados pelo Império Romano, ao longo dos séculos as populações dominadas tornaram-se romanizadas.

Roma estava em localização geográfica privilegiada, fato que facilitava a navegação e o comércio, e fora durante a monarquia etrusca que aconteceu a formação do exército romano, construções de obras públicas, templos, estradas e sistemas de saneamento.

Com o passar do tempo, Roma se apropriou de praticamente todo o continente europeu, exceto a Germânia, norte da Europa, bem como todo Oriente Médio, praticamente toda a região que deu a formação do Ocidente.

FIM DO IMPÉRIO ROMANO

O Império Romano foi marcado por muitas conquistas, expansões, alianças e pela reputação de um exército bem estruturado. Mas, um reino não vive somente de glórias, no Império Romano não foi diferente, houve muito tumulto, desavenças, insatisfações e discórdias, porém, não apagaram a fama do cobiçado Império de Roma.

Com a meta da expansão, Roma permitiu a entrada de outros povos em suas fronteiras com a intencionalidade de estabilidade na política, na economia e na sociedade, iniciando assim a derrocada do maior império da antiguidade.

O século III ficou marcado por sucessões de problemas, dificultando indicar quais foram os determinantes para o término do Império Romano, dentre os mais relevantes havia a crise econômica, a crise religiosa e a tirania sofrida pelos bárbaros.

No ano de 395 d.C o imperador Teodósio dividiu o império em dois: o Império Romano Ocidental e o Império Romano Oriental. Com a divisão e as crises crescentes surgindo em ambos os impérios, foi possível verificar que a mais profunda crise foi a do império do ocidente, com capital em Roma. No mesmo contexto, o império oriental com capital em Constantinopla vivenciava um momento de prosperidade e evitara as sucessivas crises por ser independente de trabalhos escravista.

A crise deixou o ocidente vulnerável, sendo constantemente afrontados por invasores que viviam às margens do império. Dentre eles estavam os germanos, que eram conhecidos como bárbaros, os romanos denominavam assim os povos que não seguiam os seus hábitos, religião e conduta.

No século I d.C os germânicos invadiram Roma de maneira cordial. Os romanos não se sentiram ameaçados por necessitarem de mão de obra na agricultura e soldados para o exército do império, então não foram malquistos naquela situação.

Os germânicos eram descendentes do norte da Europa, povos independentes, praticavam agricultura e pastoreio, faziam objetos de ferro e couro, fabricavam suas próprias armas, não atuantes

no comércio, eram relativos ao politeísmo e não possuíam governo central.

Os germânicos chegaram de forma sorrateira, viviam um relacionamento pacificador, houve a mistura de povos, casamentos, culturas, religião cristã, idiomas latinos e, escritos foram aceitos. Com a miscigenação e intercâmbio entre germanos e romanos ganhou-se espaço na agricultura e no exército, contudo tais acontecimentos originariam a ruína de Roma.

No século V os romanos não conseguiram conter os ataques bárbaros, Roma sofreu fortes ataques e pressões provenientes da Ásia; dos hunos, como também de tribos germânicas; dos godos e dos vândalos fazendo com que o relacionamento tranquilo com Roma fosse finalizado.

No ano 476 d.C. os bárbaros, oriundos da Ásia, conseguiram o controle do Oriente Médio, Roma detém apenas o domínio meramente da Península Itálica, o maior império conhecido estava praticamente destruído.

COMO SURGE O NOME INTERNET?

No mundo começaram a surgir novas redes, de modo que a Arpa iniciou seus estudos sobre o conceito de “internetworking”, uma forma de interligação de redes. O dilema da Arpanet se encontrou na incompatibilidade dos protocolos, o NCP deveria ser substituído pelo TCP (Transmission Control Protocol).

Com todas as novidades, algumas universidades buscaram criar suas próprias redes. Em 1979, essas universidades conseguiram apoio da NSF (National Science Foundation) e, em 1981 começa a funcionar a Computer Science Network (CSNet), a primeira rede que teve conexão com a Arpanet e que gerou o TCP/IP. Após um período de três anos a rede se torna independente e a NSF planeja criar uma rede mais ampla. Em 1986, a instituição lança a NSFNet com o objetivo de interligar redes, definindo o termo “internet”. A partir disso, a rede monta uma estrutura de conexões de internet no país e com a chegada dos anos de 1990, a maioria das redes são roteadas para o sistema.

Nessa mesma data, os militares criam sua própria rede, a Milnet, e assim, a Arpanet é extinta. Muitos países começam a aderir à NSFNet e o número de redes roteadas dispara, por essa razão, em 1991 a NSF permite o uso da rede para fins comerciais e a partir de 1995 começa a ser privatizada.

A INTERNET NO BRASIL

Foi em 1988, depois da iniciativa da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e do LNCC (Laboratório Nacional de Comunicação Científica) de conectarem-se à redes internacionais, que o Ministério de Ciência e Tecnologia cria em 1989 a Rede Nacional de Pesquisas, uma instituição que disponibilizaria serviços de acesso à internet no Brasil. O ponto de partida foi um sistema chamado “backbone”, que interligava instituições educacionais à internet e mais tarde foram criados “backbones regionais” a fim de integrar instituições de outras cidades. Em

1995, a internet começa a ser comercializada pela Embratel. Desde então, o uso da rede se torna misto, para fins acadêmicos e também para usuários fora das instituições acadêmicas.

MUNDO PÓS-INTERNET

A internet é o meio de comunicação mais utilizado no mundo atualmente. Essa invenção encurtou a distância entre as pessoas e conecta milhares de computadores e celulares. Essas ferramentas quando possuem acesso à internet mudam o cotidiano de uma sociedade. A mudança ocorreu em diversas áreas da vida profissional e social, sendo mais expressivas no trabalho, educação, relacionamentos, comércio e entretenimento.

Esse meio tornou mais rápido e fácil o acesso às informações, pois facilitou a busca por conhecimento, aproximou pessoas e instituições com as mensagens instantâneas, diminuiu a taxa de desemprego com o trabalho por meio de aplicativos, promoveu atividades de lazer com o surgimento de plataformas de música, filmes e jogos, entre outras serventias.

Contudo, apesar de ser muito necessária e transformadora, o uso da internet não diminui as diferenças sociais, por mais que atinja um número elevado de pessoas, a forma que é usada e suas consequências, muitas vezes, não são fatores determinantes para a modificação da condição social dos indivíduos. Outra questão a ser pensada é a privacidade na rede, pois há uma enorme fonte de compartilhamento de dados que, muitas vezes torna-se incontrolável e acaba trazendo prejuízos tanto para a pessoa física, quanto para a pessoa jurídica.

Esse sistema é um espaço de muitas vantagens, mas que precisa ser ponderado por todos que o conectam.

GLOBALIZAÇÃO E REGRAS PARA COMUNICAÇÃO NAS REDES SOCIAIS

A língua sofre constante metamorfose sendo modificada através do tempo de acordo com o falante e com as condições sócio históricas, nas últimas décadas percebemos e vivenciamos as transformações revolucionárias com o avanço da tecnologia, por exemplo: a internet, as redes sociais e a globalização acarretam na necessidade de comunicação ágil e instantânea que se tornou essencial na atualidade.

Informações que outrora demoravam semanas para chegar através de telegramas, cartas ou fax, passaram a ser coisas do passado. Atualmente com o advento da internet, há a possibilidade de apenas com uma palavra-chave acessar informações de qualquer lugar do mundo.

Por meio da tecnologia podemos vender, comprar, aprender ou ensinar um conteúdo, jogar, brincar, trabalhar na comodidade do lar, sem precisar de muito espaço e nos aproximar de forma virtual de pessoas que demoraríamos horas ou dias de viagem.

Todas essas transformações propiciam e levam a necessidade de evoluções para

acompanhamento delas, ou seja, há necessidade de atualização e acompanhamento das necessidades surgidas, na internet não foi diferente, com o avanço da demanda, limites de informações, houve a necessidade da formação de uma linguagem para a internet, o conhecido: "internetês".

A funcionalidade do internetês é dinamizar, facilitar a velocidade de comunicação, por meio da fusão da linguagem taquigráfica, fonética e visual (semiótica). Por ser um mundo virtual formado por sua grande maioria de jovens que passam horas teclando, em longas e intensas conversas em sites de bate-papo, cada vez mais se incentiva e necessita de maior agilidade e rapidez em sua comunicação. Dessa forma, o internetês vem ganhando cada vez mais espaço, levando a estudos e discussões sobre seu uso e abrangência entre os jovens, uma vez que, recorre a uma linguagem grafo linguística, através da abreviação fonética e recursos visuais, que impactam a norma culta.

Com o desenvolvimento de novos métodos de comunicação por meio de diferentes aplicativos, surgiu o SMS/MMMS, para alcançar uma comunicação mais rápida fazendo uso de mensagens curtas delimitadas em até 160 caracteres e fez com que surgisse a linguagem grafo linguística, simbólica, e que faz junção da linguagem taquigráfica e fonética para se adequar a quantidade de caracteres estipulados.

Apresentarei alguns exemplos da linguagem grafo linguística: - Aff: é como um suspiro por falta de paciência, indicando cansaço, insatisfação ou descontentamento; Abs: abraços; Ctz: certeza ou com certeza; Dnd: de nada; Mds: meu Deus; Msg: mensagem;

O USO DA INTERNET NO AMBIENTE ESCOLAR

O uso da internet tem papel fundamental em nossa sociedade, apesar de algumas pessoas ainda apresentarem resistência, os avanços atingidos por meio dessa ferramenta é notório. A tecnologia tem feito parte do nosso dia a dia, cada vez mais somos dependentes e ligados a rede, praticamente todos os equipamentos estão ligados ou conectados a rede, além de que, através de um computador alcançamos o maior número de usuários e estabelecemos uma comunicação, uma interação em questão de segundos.

Todavia, o uso da internet tem criado preocupações no ambiente educacional, já que essa geração da era da informática está cada vez mais dependente da tecnologia, que por sua vez pode e deve ser uma ferramenta nas diversas áreas, sobretudo na educacional. Tal ferramenta pode e deve ser aliada do educador, contudo, há necessidade de uma mediação ou orientação aos alunos de como utilizá-la, para que seja uma ferramenta e não um escravizador das mentes e ações. Essa estrutura peculiar da escrita na internet: palavras abreviadas, siglas, exclusão ou demasiada acentuação gráfica e o uso da representação simbólica para a comunicação nas redes sociais, são exemplos de como uma excelente ferramenta pode se tornar prejudicial, sem as devidas análises, explicações e o ensino de como explorar e conseguir todo o potencial de determinada ferramenta.

Segundo Silva (2010), a informática tem proporcionado uma revolução que já é milenar. Contudo, o advento da tecnologia trouxe muitos progressos que foram atingidos de forma mais ampla e rápida. Conforme Coscarelli (2003), a internet é essencial para o nosso cotidiano, porém,

um questionamento está no ar, quando fazer uso dessa ferramenta no ambiente educacional?

Com surgimento de uma “nova” linguagem, a grafo linguística, que faz o uso constante das abreviações, emoticons e afins por parte dos alunos, pode acarretar a eles uma sistematização desta linguagem. É preciso uma conscientização dos alunos sobre como e onde utilizar a norma padrão e o mesmo para o internetês, esclarecendo as diferenças entre as duas linguagens.

LINGUAGEM VISUAL DA INTERNET

Segundo Joy (2003), a imagem é heterogênea e responsável por relacionar em um mesmo ambiente os signos icônicos, plásticos (cores, formatos, texturas) e linguísticos. A representação da linguagem visual na internet se dá pelo uso de símbolos/ícones que representam determinados conceitos para as pessoas, a partir de experiências visuais e de repertório. Em um mundo globalizado, o reconhecimento e a “leitura por imagens” derrubam as barreiras da língua.

Existe uma manifestação cultural que tem ganhado destaque na internet: os chamados “memes”.

Originalmente, o termo “meme” é um neologismo cunhado pelo biólogo evolucionista britânico Richard Dawkins em seu livro *O Gene Egoísta* (1976), com o objetivo de identificar os novos “replicadores” não-biológicos, ou seja, replicadores culturais. A palavra “meme” é uma abreviatura – inspirada na palavra “gene” – de “mimeme”, que vem do Grego Antigo μίμημα (“imitação, cópia”; de onde também se originam “mimético” e “mimetismo”). De acordo com Dawkins (2006, p.192), o meme é uma “unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação” ou, em outras palavras, “um gene cultural”.

No contexto da Web, o uso do termo abrange “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral” (FONTANELLA, 2009b, p. 8) e que, por vezes, são caracterizados pela repetição de um modelo formal básico, manifestando-se por meio de vídeos, frases, “hashtags”, foto legendas, tirinhas, entre outros.

Os memes são realizados de forma lúdica e possuem a pretensão de provocar humor, pela semiótica podemos compreender nos memes como se constroem as relações de referência, ligações contextuais, processos de emissão e efeitos produzidos em um receptor, isto é, como se dá o próprio processo comunicativo.

Compreende-se assim, que a produção de sentido das imagens e símbolos é de natureza interdiscursiva, ou seja, resultante da inter-relação entre diferentes fatores, que poderes de referência eles têm, como se contextualizam, como se estruturam em sistemas e processos, como são emitidos, produzidos, que efeitos podem provocar nos receptores, como são usados, que consequências podem advir deles a curto, médio e longo prazo? Eis aí questões que cabe a semiótica investigar. (SANTAELLA; NÖTH, 2004, p. 76).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolveu e cumpriu o seu objetivo geral, uma vez que se propunha a pesquisar uma linguagem relativamente nova e em expansão, o Internetês; explicando, identificando e apresentando os fenômenos culturais e sociais resultantes na criação de uma modalidade de linguagem, a criação de novos termos e as inovações vocabulares em comparação com a norma culta.

No decorrer da pesquisa me deparei com conceitos novos e que me chamaram a atenção, momento em que passei a pesquisar sobre a formação de neologismos, chegando a compreensão do internetês como linguagem grafo linguística. Para melhor explicar esse fenômeno que testemunhei nos novos dialetos, fui em busca dos conceitos formados nas origens da língua materna, a fim de sinalizar cada transformação e evolução, visto que, a língua viva sofre uma constante metamorfose gerada pelos próprios falantes.

O maior debate encontrado é o motivo pelo qual não há uma regra para a escrita nesse ambiente interativo. E a aleatória manipulação da escrita por todos os usuários, remete-nos à definição já citada neste trabalho: “O internetês é a forma alternativa de grafar o português”, esse arremate oportuniza o entendimento de que o internetês é uma linguagem grafo linguística.

No tocante aos objetivos específicos, a pesquisa cumpriu e atingiu resultados consideráveis, já que se propunha:

Observar os fenômenos culturais e sociais que resultaram na criação de novos termos: Este objetivo foi alcançado, uma vez que apresentei as inovações e transformações sociais como: as navegações, conquistas e colonização de novos territórios, sistematização do português como língua oficial no Brasil, a industrialização e o avanço tecnológico. Todos esses fatores influenciaram em mudanças sociais que levaram a alterações na língua, o que fez surgir e se estabelecer novos termos linguísticos.

Descrever sobre a evolução da língua e aplicação de novos termos na tecnologia: O objetivo fora alcançado, visto que, a pesquisa buscou apresentar todo o processo de transformação semântica, inclusão de léxicos, neologismos por empréstimos, a fonetização na escrita, entre outros aspectos incorporados a linguagem da internet. Este processo abarca o imbricamento de diferentes linguagens (a taquigrafia, a semiótica etc.) na constituição de uma nova vertente, o internetês.

Defender que o emprego de novos termos não desconfigura a língua, e sim a enriquece. Problematizar esta questão possibilita analisar o que algumas pessoas ressaltam, propagam e até mesmo defendem, que essa linguagem pode afetar a língua formal. Todavia, a ciência da Linguagem, linguística, já demonstrou e vem demonstrando que a língua é viva, portanto ela possui seus dialetos. Fica assim bem estabelecido o fato de que o dialeto é distinto à língua e seu uso depende das condições contextuais como: o meio de comunicação, os participantes e a intencionalidade da mensagem criada.

Em síntese, procurei apontar cada inovação ou modificação que leva às mudanças na linguagem em comparação às normas da língua portuguesa. Ficou evidente a influência das ocorrências sócio

históricas na aplicação e surgimento dessa linguagem junto a tecnologia. Uma linguagem própria surgiu e está em franco desenvolvimento para ser utilizada em ambientes virtuais e de interação social, abrangendo cada vez mais adeptos a cada novo jogo, aplicativo e afins.

O resultado e a constatação é que essa nova vertente ou linguagem denominada grafo linguística, não chegou para competir ou substituir a língua padrão ou normativa do Brasil, vale ressaltar que o internetês é uma derivação da língua portuguesa vertente brasileira e que elas podem, sem sombra de dúvidas, e vão caminhar lado a lado. Uma não desmerece ou empobrece a outra, porque cada qual tem a sua história, sua motivação, sua designação e seu uso contextual, devendo haver o respeito entre ambas.

Entendemos que esta pesquisa não tem por intenção esgotar as discussões sobre a temática, mas sim contribuir para que se estimulem novas pesquisas nessa área. A linguagem da internet revolucionou e continuará revolucionando a forma de interação e comunicação entre pessoas do mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. CNE: Brasília, 2001.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em [<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/) Acesso 16 ago. 2023.

_____. **Lei e Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9394/96**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso 06 fev. 2024.

BUENO, J.G.S. **“A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular”**. Temas sobre o Desenvolvimento. São Paulo: vol.9, n.8, 2001, p. 21-27.

CATÓLICA ON-LINE. **A Importância da Linguagem Corporal na Educação**, Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/17-pedagogia.pdf> > Acesso 06 fev. 2024.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **As artes no universo infantil**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. 3ed. São Paulo: Summus, 1991.

FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Júlio R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 2ed. São Paulo: Ática, 1995.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

NOVA ESCOLA. **A Linguagem do corpo**, Disponível em: < <http://acervo.novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/linguagem-corpo-429693.shtml> > Acesso 06 fev. 2024.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PILLAR, Analice Dutra Pillar. **A educação do olhar no ensino das artes**. 8ed. Porto Alegre: Mediação 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SEDUC. **Linguagem Corporal Movimento Corporal na Escola Rodolfo Trechaud Curvo**, Disponível em: < <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Linguagem-Corporal-Movimento-corporal-na-Escola-Rodolfo-Trechaud-Curvo.aspx> > Acesso 06 fev. 2024.

BRINCAR- IMAGINANDO POSSIBILIDADES

PLAY - IMAGINING POSSIBILITIES



TANIA REGINA MENDONÇA DE ABREU

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Alvorada Plus (2015); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Desenho de Tatuí (2016); Pós-Graduação em Neurociência e aprendizagem pela Faculdade Gennari & Peartre (2017); Pós-Graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Alfamerica (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Macedônia da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil, sob a visão psicopedagógica. Tem como objetivo conhecer o significado do brincar, conceituar os principais termos utilizados para designar o ato de brincar, tornando também fundamental compreender o universo lúdico, em que a criança comunica consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente, e ainda, os benefícios que o brincar proporciona no ensino-aprendizagem infantil. Ainda este artigo traz algumas considerações sobre os jogos, brincadeiras e brinquedos e como influenciam na socialização das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the importance of play in development and learning in early childhood education, from a psychopedagogical perspective. It aims to understand the meaning of play, to conceptualize the main terms used to designate the act of playing, also making it fundamental

to understand the universe of play, in which children communicate with themselves and with the world, accept the existence of others, establish social relationships, build knowledge, developing integrally, and also the benefits that play provides in teaching and learning for children. This article also brings up some considerations about games, play and toys and how they influence children's socialization.

KEYWORDS: Play; Learning; Child Development.

INTRODUÇÃO

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, num mundo de fantasia e imaginação. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem, e ainda a importância desta ludicidade nas intervenções e prevenções de problemas de aprendizagem na visão da psicopedagogia. Neste contexto, o brincar na educação infantil proporciona à criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, à criança estará resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros, e ainda é nesse ato que podemos diagnosticar e prevenir futuros problemas de aprendizagem infantil. É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois esta se constitui numa das formas de relacionamento e recriação do mundo, na perspectiva da lógica infantil.

Neste sentido, o objetivo central deste artigo é refletir sobre o brincar na Educação Infantil, numa visão psicopedagógica, pois segundo os autores pesquisados, este é um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa.

PRINCIPAIS CONCEITOS SOBRE O BRINCAR

Ao longo da história da humanidade, foram inúmeros os autores que se interessaram, direta ou indiretamente, pela questão do brincar, do jogo, do brinquedo e da brincadeira.

Brincar, segundo o dicionário Ferreira (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entretê-lo com jogos infantis", ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser.

Do ponto de vista de Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. Caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por meio de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Todavia, por meio do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

O jogo pelo ponto de vista educacional, segundo Antunes (2003) significa divertimento, brincadeira, passatempo, pois em nossa cultura o termo jogo é confundido com competição. Ainda o autor relata que os jogos infantis podem até incluir uma ou outra competição, mas visando sempre a estimular o crescimento e aprendizagem com relação interpessoal, entre duas ou mais pessoas, realizada por meio de determinadas regras, ainda que jogo seja uma brincadeira que envolve regras.

Para Kishimoto (2002) o brinquedo é diferente do jogo. Brinquedo é uma ligação íntima com a criança, na ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. Ainda segundo o dicionário Ferreira (2003) brinquedo é “objeto destinado a divertir uma criança, suporte da brincadeira”, sendo assim ele estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade.

Vygotsky (1998) relata sobre o papel do brinquedo, sendo um suporte da brincadeira e ainda o brinquedo tendo uma grande influência no desenvolvimento da criança, pois o brinquedo promove uma situação de transição entre a ação da criança com objeto concreto e suas ações com significados, assim veremos ao longo do artigo.

Ainda segundo Kishimoto (2002) relata que:

“O vocábulo brinquedo não pode ser reduzido a pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem dimensão material, cultural e técnica.” O objeto brinquedo é um suporte da brincadeira, é a ação que a criança desempenha ao brincar. Assim podemos concluir que brinquedo e brincadeira esta relacionada diretamente com a criança/sujeito e não se confundem com o jogo em si. (KISHIMOTO, 2002, p.21).

OS BENEFÍCIOS DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vygotsky (1998) acentua o papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois, é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Ainda podemos dizer que o ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil, neste contexto, Oliveira (2000) aponta o ato de brincar, como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isso é importante para dar início à atividade em si.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança, desde os mais funcionais até os de

regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem, neste sentido, Carvalho (1992) afirma que:

“[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo”. (CARVALHO, 1992, p.28).

As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transformem em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações ao seu respeito, no entanto, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar.

É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio do universo lúdico que a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos. Zanluchi (2005, p. 91) afirma que:

“A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia”, portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida. (ZANLUCHI, 2005,p.91).

Vygotsky (1998) toma como ponto de partida a existência de uma relação entre um determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Defende a ideia de que, para verificar o nível de desenvolvimento da criança, temos que determinar pelo menos, dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles seria o nível de desenvolvimento efetivo, que se faz por meio dos testes que estabelecem a idade mental, isto é, aqueles que a criança é capaz de realizar por si mesma, já o segundo deles se constituiria na área de desenvolvimento potencial, que se refere a tudo aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda dos demais, seja por imitação, demonstração, entre outros. Assim, significa que a criança pode fazer hoje com a ajuda dos adultos ou dos iguais certamente fará amanhã sozinha.

Para Vygotsky, citado por Baquero (1998), a brincadeira, o jogo são atividades específicas da infância, na quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos, sendo uma atividade com contexto cultural e social. O autor relata sobre a zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver, independentemente, um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

Na visão de Vygotsky (1998) o jogo simbólico é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. Desta maneira, o jogo pode ser considerado uma atividade muito

importante, pois por meio dele a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda não amadureceram, mas que se encontra em processo de maturação, ou seja, o que a criança irá alcançar em um futuro próximo. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode trocar experiências.

Vygotsky (1998), ao discutir o papel do brincar, refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brincar, mas a brincadeira faz-de-conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brincar no desenvolvimento. No brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual, o mesmo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

A criança se torna menos dependente da sua percepção e da situação que a afeta de imediato, passando a dirigir seu comportamento também por meio do significado dessa situação, Vygotsky (1998) relata que:

“No brincar, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.” No brincar, a criança consegue separar pensamento, ou seja, significado de uma palavra de objetos, e a ação surge das idéias, não das coisas. (VYGOTSKY, 1998, p.127).

Segundo Craidy e Kaercher (2001), Vygotsky relata novamente que quando uma criança coloca várias cadeiras uma atrás da outra e diz que é um trem, percebe-se que ela já é capaz de simbolizar, esta capacidade representa um passo importante para o desenvolvimento do pensamento da criança. Brincando, a criança exercita suas potencialidades e se desenvolve, pois há todo um desafio, contido nas situações lúdicas, que provoca o pensamento e leva as crianças a alcançarem níveis de desenvolvimento que só às ações por motivações essenciais conseguem. Elas passam a agir e esforçam-se sem sentir cansaço, não ficam estressadas porque estão livres de cobranças, avançam, ousam, descobrem, realizam com alegria, sentindo-se mais capazes e, portanto, mais confiantes em si mesmas e dispostas a aprender.

Assim, seguindo este artigo os processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1998), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

Vygotsky (1998) deixa claro que o tema brincar na educação infantil tem sua origem naquilo que a criança vive no seu dia a dia, nas relações com seus pares e principalmente, nas relações com adultos. É uma situação imaginária, um faz de conta criada pela criança, mas que só pode ser

criada por ela graças ao material abstraído nas interações.

LUDICIDADE E BRINQUEDO

Na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, por meio do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social. A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional e incorporar o conhecimento por meio das características do conhecimento do mundo. O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e sentido. Entretanto, compreender a relevância do brincar possibilita aos professores intervir de maneira apropriada, não interferindo e descaracterizando o prazer que o lúdico proporciona. Portanto, o brincar utilizado como recurso pedagógico não deve ser dissociado da atividade lúdica que o compõe, sob o risco de descaracterizar-se, afinal, a vida escolar regida por normas e tempos determinados, por si só já favorece este mesmo processo, fazendo do brincar na escola um brincar diferente das outras ocasiões. A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para crianças como para os jovens.

Para Vygotsky (1998), o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto. O lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem, assim o ato de brincar na escola sob a perspectiva de Santos (2002) está relacionada ao professor que deve apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade para aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança no processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo, facilitando a interação com pessoas as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

A essas ideias associamos nossas convicções sobre o brincar como prática pedagógica, sendo um recurso que pode contribuir não só para o desenvolvimento infantil, como também para o cultural. Brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade em um espaço com ou sem brinquedos e sim um momento que podemos ensinar e aprender muito com elas. A atividade lúdica permite que a criança se prepare para a vida, entre o mundo físico e social. Observamos, deste modo, que a vida da criança gira em torno do brincar, é por essa razão que pedagogos têm utilizado a brincadeira na educação, por ser uma peça importante na formação da personalidade, tornando-se uma forma de construção de conhecimento importante para o desenvolvimento, físico, intelectual e social. O jogo vem ampliando sua importância deixando de ser um simples divertimento e tornando-se ponte entre a infância e a vida adulta.

Vygotsky (1998) afirma que o jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzidos socialmente. Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à

criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, à formação da personalidade, e o imprevisível.

De acordo com Kishimoto (2002) o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador, é por meio do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

O desenvolvimento da criança e seu conseqüente aprendizado ocorrem quando participa ativamente, seja discutindo as regras do jogo, seja propondo soluções para resolvê-los. É de extrema importância que o professor também participe e que proponha desafios em busca de uma solução e de participação coletiva, o papel do educador neste caso será de incentivador da atividade. A intervenção do professor é necessária e conveniente no processo de ensino-aprendizagem, além da interação social, ser indispensável para o desenvolvimento do conhecimento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.23).

Por isso o educador é a peça fundamental nesse processo, devendo ser um elemento essencial. Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar a criança a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.(BRASIL, 1998, p.30).

Educar é acima de tudo a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e a construção do conhecimento. Segundo este processo educativo, a afetividade ganha destaque, pois acreditamos que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar o raciocínio do aluno.

Santos (2002) acrescenta que educar não se limita a repassar informações ou até mesmo mostrar um caminho que o educador considera o mais certo, mas sim em ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. Ainda, é oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de aproximar o sujeito e a ludicidade em parceria com professor-aluno, ajuda a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. E quando o educador dá ênfase às

metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno, pois se aprende brincando.

Santos (2002) refere-se ao significado da palavra ludicidade que vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, tendo como função educativa do jogo o aperfeiçoamento da aprendizagem do indivíduo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) a partir da importância da ludicidade que o professor deverá contemplar jogos, brinquedos e brincadeiras, como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando à criança uma aprendizagem prazerosa. Assim, a ludicidade tem conquistado um espaço na educação infantil.

O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

Ao assumir a função lúdica e educativa, a brincadeira propicia diversão, prazer, potencializa a exploração, a criação, a imaginação e a construção do conhecimento. Brincar é uma experiência fundamental para qualquer idade, principalmente para as crianças da Educação Infantil. Dessa forma, a brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para recrear as crianças, mas como atividade em si mesma, que faça parte do plano de aula da escola. Portanto, cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças. Criar atividades que proporcionam conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros. Motivar os alunos a trabalhar em equipe na resolução de problemas, aprendendo assim expressar seus próprios pontos de vista em relação ao outro.

O processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, num dado momento e com sua relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido, e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará demarcado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

Enfim, estar ao lado do aluno, acompanhando seu desenvolvimento, para levantar problemas que o leve a formular hipóteses. Brinquedos adequados para idade, com objetivo de proporcionar o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos em todos os aspectos.

A partir da leitura desses autores podemos verificar que a ludicidade, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos são meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social de onde vive, despertando sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, e assim, temos os fundamentos teóricos para entendermos a importância que deve ser dada à experiência da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer deste artigo nos remeter a reflexões sobre a importância do brincar na educação infantil, tendo sido possível desvelar que a ludicidade é de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança e são elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece com os jogos e as brincadeiras uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades, é por meio da brincadeira que a criança envolve-se no jogo e partilha com o outro, na visão psicopedagógica isso auxilia na prevenção e diagnóstico de problemas de aprendizagem, pois a psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem.

Além da interação, a brincadeira, o brinquedo e o jogo proporcionam mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significativamente para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas da criança.

Vemos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas 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 a formação integral da criança. Portanto, a introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é muito importante, devido a influência que os mesmos exercem frente aos alunos, pois quando eles estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino-aprendizagem.

O lúdico enquanto recurso pedagógico na aprendizagem deve ser encarado de forma séria, competente e responsável, tanto para educadores em trabalhos escolares, quanto para psicopedagogos nas intervenções de problemas de aprendizagem. Usado de maneira correta, poderá oportunizar ao educador e ao educando, importantes momentos de aprendizagens em múltiplos aspectos. Sendo assim, o brincar se destaca novamente para nos revelar que os esquemas que a criança utiliza para organizar as brincadeiras, os jogos, os brinquedos são os mesmos que ela utiliza para lidar com o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O jogo infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Petrópolis, RJ: Vozes 2003

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CARVALHO, A. M. C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CRAIDY, Carmem Maria, KAERCHER, Gladis E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento é um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. 2. ed., Rio de Janeiro: Wak ed., 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

MUSIC AS A TEACHING RESOURCE



TATIANA PAULA ROCHA OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Arujá-FAR (2009) e em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos-UNIMES (2012); Especialista em Educação especial pela Faculdade de Carapicuíba-FALC (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Capitão Alberto Mendes Junior.

RESUMO

O foco principal desta pesquisa é entender como a utilização do recurso musical pode contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Durante os estudos bibliográficos ficou perceptível seu importante caráter lúdico educacional fundamental para o despertar cognitivo, social e emocional. Em se tratando do planejamento ele deve ser flexível adequando-se as especificidades individuais. Com base em todos os benefícios que o ensino da música trás para as crianças é fundamental que o educador a inclua em suas aulas criando metodologias potentes para que os alunos se beneficiem com esse importante recurso pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Ensino; Aprendizagem; Escola; Professor.

ABSTRACT

The main focus of this research is to understand how the use of music can contribute to the development of children's learning. During the bibliographical studies, its important educational playfulness became apparent, which is fundamental for cognitive, social and emotional awakening. When it comes to planning, it must be flexible, adapting to individual specificities. Based on all the benefits that teaching

music brings to children, it is essential that educators include it in their classes, creating powerful methodologies so that students benefit from this important pedagogical resource.

KEYWORDS: Music; Teaching; Learning; School; Teacher.

INTRODUÇÃO

A música está relacionada às tradições e a cultura de um povo e de sua época, ela vai mudando ao longo do tempo de acordo com as preferências das pessoas. Ela é definida como Ciência e Arte, sendo em suma formada por ritmos, sons, harmonia e melodia. O ritmo é a consequência da duração dos sons, os sons são as vibrações, a melodia é a repetição ou continuação do ritmo e a harmonia é a combinação dos sons.

É também fator determinante na personalidade do indivíduo, uma forma de expressão social e cultural pouco valorizada e muitas vezes banalizada. Contudo é, sem dúvida, uma das mais valiosas formas de expressão da humanidade, porém em nossas escolas ainda há certo descaso em relação a essa prática.

O educador musical deve pensar no que deseja alcançar com sua prática e responder às perguntas sobre o perfil do aluno e que tipo de sociedade deseja criar. As respostas a estas questões moldam ideologias que servem “algo” ou “alguém” e estão, portanto, relacionadas com mais de uma corrente educacional. É, portanto, importante que os professores tenham clareza sobre a lente metodológica que sustenta a sua prática, a fim de escolherem conscientemente como construir uma base teórica.

A primeira concepção consciente do termo didático em termos de registro formal foi cunhada por Johannes Amos Comenius. O objetivo da pesquisa didática é o processo de aprendizagem. A educação, mais do que qualquer outra coisa, deve resolver os problemas reais vividos pelas pessoas. A didática surgiu durante o período de transição do século XVII, quando uma nova classe, a burguesia, teve de tomar o poder político. No século XVIII, a burguesia agiu de forma revolucionária e, na crítica de Rousseau, teve a oportunidade de adaptar os “grandes preceitos” de Comenius aos seus próprios interesses. No século XIX, João Frederico Herbart (1776-1841) seguiu uma pedagogia científica influenciada pela filosofia e pela psicologia. No século XX, as ideias de reforma educacional anteriormente enfatizadas por muitos cientistas como Rousseau, Montaigne, Erasmus e Rabelais tornaram-se mais fortes.

Na educação musical é possível traçar cinco tipos de direcionamentos pedagógicos na prática pedagógica dos educadores musicais: tendências tradicionais na educação musical; novas tendências escolares na educação musical; Tendências criativas na educação musical; tendências contextuais na educação musical e tendências pró-criatividade na educação musical.

EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Os seres humanos são criativos por natureza, possuindo recursos suficientes que o levam a buscar por novos recursos cognitivos.

Entende-se que essa busca por recursos cognitivos renovados precisa estar pautada na reflexão do indivíduo sobre sua capacidade de criar ou recriar.

Entende-se que se considerarmos sob a ótica da rede de contatos estabelecida na vida de uma pessoa ou seja, quanto mais diversificadas forem suas relações de troca de experiências, maior qualidade e eficácia ganhará essa capacidade de recriação à medida que você reconstrói e renova. Quanto mais conhecimento você tiver, mais forte será sua capacidade.

É incoerente falar de educação sem falar de respeito à diversidade cultural, pois o modo de vida de cada povo, tribo ou país é único e particular. Quando uma crença ou tradição é violenta ou desumana, o único princípio fundamental que deve ser considerado é a proteção da vida, especialmente da vida humana. Desde a antiguidade, as comunidades primitivas propõem métodos de ensino através de rituais que marcam a integração dos jovens na vida adulta. Nesse sentido, é possível perceber evidências de um comportamento pedagógico, que adquire diferentes formas de aprendizagem e, portanto, a evolução do comportamento pedagógico abre espaço para a necessidade de termos conceitos pedagógicos. No contexto educacional atual podemos encontrar muitos autores que estudam pedagogia e vale a pena analisar as concepções desses educadores, muitos dos quais têm contribuído para a qualidade da prática docente de quem pretende lecionar. Karling (1991, p.24) destacou em seu livro “Pedagogia Necessária” que a pedagogia “é a ciência, a tecnologia e a arte de orientar a aprendizagem e fazer com que os alunos queiram aprender”.

Esses estímulos ajudam os alunos a abrirem a mente e eles tendem a ficar mais conscientes na descoberta de novas situações de aprendizagem. Segundo Pilletti (2004, p. 110), “a função didática é um guia para que o professor oriente todo o processo de aprendizagem e adquira diversas características”. Libâneo (2002, p. 175) “Funções didáticas são os movimentos/etapas do processo de aprendizagem durante uma aula ou unidade didática.”

No século XX, as ideias de reforma educacional anteriormente enfatizadas por muitos cientistas como Rousseau, Mountain, Erasmus e Labelle tornaram-se mais fortes. É o movimento da Escola Nova, que também tem outras denominações como pedagogia ativista, pedagogia científico-espiritual, pedagogia espiritual-ativista católica e pedagogia pragmatista ou progressista, e seu principal representante é John Dewey.

O método de ensino como disciplina no Brasil está incluído sob o título de Metodologia no ensino médio nos cursos de formação de professores. Em 1939 já era considerado currículo e área de estudo e foi introduzido como curso independente em 1941 após a formatura com o bacharelado. Na década de 1930, as propostas dos educadores musicais Gomes Junior, Villa-Lobos, Sá Pereira e Liddy Mignone também mudaram o cenário da educação musical.

As décadas de 60 e 70 Na década de 1960, havia uma diferença entre as tendências

Escolanovista e Tecnista, com ênfase na prática técnica e na necessidade de os professores serem versáteis e qualificados para um planejamento eficaz. Na década de 1980, surgiu um movimento de educação musical para restaurar as bases da educação musical escolar. É um movimento que enfatiza a 'pedagogia crítica', que persegue teorias ligadas a práticas importantes para os alunos e a conexão entre escola e sociedade através da educação de pesquisas nas quais alunos e professores desempenham seus respectivos papéis.

Surgindo então uma didática crítica que buscava superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitando os efeitos do espontaneísmo escolanovista combatendo uma desmobilização de tecnicismo recuperando as tarefas especificamente pedagógicas, desvalorizadas até então pelo discurso produtivista, procurando assim analisar a realidade social do contexto educacional.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Podemos caracterizar cinco tipos de tendências pedagógicas na prática pedagógica dos educadores musicais sendo elas:

Fluxo tradicional de educação musical - Inclui diretamente o processo de execução musical (tocar/cantar) com o objetivo de dar continuidade à tradição da música clássica. Nesta teoria, à medida que a apreciação pela música clássica romântica se deteriora, é perceptível o desdém pela música popular e nacional.

Tendências da Nova Escola na educação musical – fusão dos ideais da Nova Escola da década de 1930. Há uma nova forma de pensar a educação musical, que é o resultado da “transmissão bastante mecânica e impessoal de sistemas de conhecimento relacionados à música, tornando-se cada vez mais uma troca ativa de experiências” (GAINZA, 1988, p. 104). Swanwick (1993) enfatiza a qualidade da representação, ou seja, o sentimento de participação do aluno como participante e descobridor.

Tendência Criativa da Educação Musical - aqui a criatividade é mais importante do que o ato repetitivo. Privilegia-se aspectos e procedimentos da música contemporânea erudita. Esta tendência ficou no auge na década de 60. O ideal era compor mais, ao invés de só interpretar.

Tendências criativas na educação musical – valoriza-se a criatividade e os aspectos e procedimentos da música clássica.

Tendências contextuais na educação musical – a introdução de novos conceitos escolares que exigem avaliação das influências ambientais, incluindo diversas culturas contemporâneas, educação das gerações mais velhas e cultura musical afro-americana. Contudo, os professores não devem ignorar as tradições que os alunos vivem diariamente e devem prestar atenção ao facto de que a música comercializada através dos meios de comunicação social tem os seus limites – isto é, até que ponto pode ser utilizada favorável.

A tendência de promoção da criatividade na educação musical – presente nas escolas públicas desde a década de 1970. Vem do método errado de educação artística formalizado pela Lei nº 1.

5692/71 O canto orfeônico foi abolido nas escolas.

É muito importante no contexto educacional estar atento às tendências pedagógicas na prática de formação de professores levando em conta as dificuldades educacionais vivida no Brasil.

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

O planejamento é uma das atividades mais importantes no processo de ensino-aprendizagem. Esta ação significa que os professores refletem sobre o que fazer, como fazer, por que fazer e o que fazer na sua prática pedagógica. Em outras palavras, o planejamento é a antecipação de ações de intervenção para alcançar a superação no processo de aprendizagem. O planejamento é o resultado do planejamento.

Ele está do lado subjetivo (ideias e reflexões), enquanto o planejamento está do lado objetivo, ou seja, a representação gráfica. O planejamento como produto do planejamento já tem para sua existência um processo de racionalização, de organização de atividades, que cria condições para o alcance dos objetivos, que por sua vez permeia todas as atividades escolares e questões de contexto social. É importante lembrar que o planejamento é uma atividade política e ocorre no ambiente escolar. “Está repleta de influências econômicas, políticas e culturais, o que significa que o que constitui uma escola é diretamente influenciado pela sociedade” (FONSECA & FONSECA, 2016, p.53). Portanto, o planejamento nada mais é do que “a formulação sistemática e racional de um conjunto de decisões relacionadas às atividades, incluindo a discussão preliminar das metas e objetivos do planejamento” (FONSECA& FONSECA, 2016, p. 54).

Ressalta-se que um bom planejamento exige que os professores possuam algumas características próprias da prática educativa de cada indivíduo. Porém, existem sinais importantes e gerais que são muito necessários para qualquer plano.

Os elementos que compõem o plano são: objetivos, conteúdo, metodologia, recursos e avaliação. Entre os vários planos de aula temos os planos de curso, planos de departamento e planos de aula), planos de aula e elementos da identidade escolar (projetos pedagógicos, planos de desenvolvimento escolar e regras escolares). A objetividade e a coragem criativa fazem parte das características essenciais do currículo. Os componentes básicos de um plano de estudo são:

Objetivos - devem ser alcançadas como resultado de todas as atividades educativas. As metas surgem de situações que ocorrem na família, na escola, na disciplina, no professor e principalmente na comunidade estudantil. O objetivo é sempre por e para os alunos. Objetivos gerais são recomendadas para planejamento de cursos, planos de aula e planos de capítulos. Use apenas objetivos específicos em seus planos de aula e considere que as aulas são apenas uma pequena parte de uma unidade disciplinar ou curso geral.

Metodologia/Procedimento de Ensino – Qualquer coisa que um professor use como processo/método para ajudar os alunos a se relacionarem diretamente com o conhecimento. Isso acaba por alterar o comportamento do aluno de acordo com os objetivos previamente traçados. Ao organizar as

condições externas para a aprendizagem dos alunos, os professores utilizam atividades ou formas denominadas pedagogias que promovem a participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Recursos de ensino – Componentes do ambiente de aprendizagem que ajudam a aumentar o interesse dos alunos em aprender novos conhecimentos. Podem ser pessoas (professores, estudantes, agentes escolares e comunitários). Materiais (quadro negro, pincéis, projetor multimídia/projeção de dados, alto-falantes, instrumentos musicais etc.). As metodologias podem integrar recursos combinando-os com as formas que os professores escolhem para construir o conhecimento. Exemplo: Apresentações orais e conversas usando projetores multimídia/exibições de dados.

Avaliação – Sua finalidade é comparar se os recursos de ensino apresentados alcançaram os resultados com seus objetivos. As circunstâncias sob as quais um aluno ingressa na escola devem ser consideradas. A avaliação é um processo contínuo porque começa com a seleção de um formato de avaliação, a criação da ferramenta de avaliação, aplicação de critérios aos dados da avaliação, interpretação da avaliação e a comparação dos resultados com critérios específicos.

Materiais de referência – Recursos que os professores utilizam ao pesquisar e ler o conteúdo, como e-books, livros impressos, apostilas e artigos de periódicos.

ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS

As experiências musicais no ambiente educacionais fazem parte da cultura. Enquanto ciência é fundamental no ambiente escolar, já que favorece a formação integral dos indivíduos.

Os estudos sobre a educação musical e sua contribuição no contexto escolar tem aumentado bastante ainda mais com a aprovação da lei nº. A Lei nº 13.278 que torna obrigatório o ensino de Artes nas escolas.

Neste contexto a música passa a ter sua devida importância contribuindo com o desenvolvimento socioafetivo, psicomotor, cognitivo e linguístico nas diversas etapas da educação básica. Através dela os professores encontrarão recursos para o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, noção rítmica, concentração, respeito, afeto e socialização.

Podemos trabalhar a música na escola de diferentes maneiras tendo como exemplos: utilização de jogos, de instrumentos diversos, brincadeiras de roda, sons com o corpo, confecção de instrumentos dentre outros.

Através dela temos recursos para nos expressarmos sentimentalmente exteriorizando alegria, raiva, tristeza, ideias e valores. Facilitando também a comunicação do aluno consigo e com os outros.

As brincadeiras que envolvem músicas e parlendas são um importante recurso de aprendizagem, afinal são de fácil aprendizagem e muitas já fazem parte das vivências das crianças. Alguns exemplos delas são:

Quem me Ensinou a Nadar

Quem me ensinou a nadar

Quem me ensinou a nadar

Foi, foi, marinheiro,

Foi os peixinhos do mar

Foi, foi, marinheiro,

Foi os peixinhos do mar

Meu Limão, Meu Limoeiro

Meu limão, meu limoeiro

Meu pé de jacarandá

Uma vez, tindolelê

Outra vez, tindolalá.

A Galinha do Vizinho

A galinha do vizinho

Bota ovo amarelinho

Bota um, bota dois, bota três,

Bota quatro, bota cinco, bota seis,

Bota sete, bota oito, bota nove,

Bota dez!

Com as cantigas as crianças vivenciam a cultura folclórica e desenvolvem seu corpo através dos movimentos desenvolvidos com os ritmos e melodias, tendo a possibilidade de estimularem sua criatividade e imaginação.

Também é um importante recurso para a alfabetização já que possibilita a reflexão sobre a escrita das palavras já conhecidas nas diversas canções.

Assim a musicalidade é uma grande aliada para educação uma vez que estimula de maneira lúdica a aprendizagem de maneira lúdica e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem musical está presente na vida das pessoas desde o ventre materno, no qual é exposto aos primeiros sons musicais. Quando chegam ao ambiente escolar já trazem consigo essas diversas experiências, conhecem diversos sons e melodias.

Assim os professores devem aproveitar deste conhecimento prévio para desenvolver as diversas experiências e conhecimentos escolares.

Quando integramos a música também no contexto escolar estamos proporcionando oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Para um bom planejamento é necessário que o professor seja flexível adaptando-se as necessidades das crianças.

Com base nas pesquisas bibliográficas feita durante a elaboração deste artigo foi possível concluir que o ensino da música potencializa a aprendizagem cognitiva, no campo do raciocínio lógico, da memória, do raciocínio e do espaço.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Fundamental, 2001.

FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. 4 Ed., São Paulo, Contexto, 2005.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PONSO, Caroline Cao. Música em diálogo: ações interdisciplinares na Educação Infantil- Porto Alegre: Sulina, 2011.

31 cantigas de roda para brincar com as crianças. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/cantigas-de-roda-kids/>. Acesso 12 fev. 2024.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: VIVÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



GAMES AND PLAY IN EARLY CHILDHOOD: EXPERIENCES FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION

TATIANE GUALBERTO SANTOS

Graduação em Pedagogia pela UNIBAN - Universidade Bandeirante de São Paulo (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI José Joaquim da Silva.

RESUMO

Por décadas a educação infantil foi vista com desconfiança, pouco valorizada, apontada como etapa não essencial em que a criança apenas estaria em um espaço seguro para receber cuidados e para brincar. Aos poucos, observou-se que a educação infantil era também um espaço de socialização, onde a criança estaria junto com outros sujeitos de sua faixa etária, para aprender a conviver socialmente e gradativamente desenvolver hábitos próprios à infância, sem, no entanto, conceber a devida importância desse processo para o desenvolvimento e a formação da criança, não apenas durante a infância como também em etapas seguintes ao longo de seu crescimento. Certamente o brincar é ação constante da infância e, portanto, da própria educação infantil, mas certamente é muito mais que apenas ação de lazer e divertimento, pois através de jogos e brincadeiras, que compõem etapas de grande importância ao processo de apropriação das aprendizagens e do desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo do sujeito, a criança extrapola seu universo pessoal e passa a integrar a sociedade enquanto sujeito ativo, apresentando seus desejos, suas escolhas, seus valores e sua individualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Ludicidade; Desenvolvimento.

ABSTRACT

For decades, early childhood education was viewed with suspicion and little value, being seen as a non-essential stage in which the child would only be in a safe space to receive care and to play. Gradually, it was observed that early childhood education was also a space for socialization, where the child would be together with others of their age group, to learn to live socially and gradually develop habits typical of childhood, without, however, conceiving the due importance of this process for the development and formation of the child, not only during childhood but also in subsequent stages throughout their growth. Certainly, play is a constant part of childhood and, therefore, of early childhood education itself, but it is certainly much more than just an act of leisure and fun, because through games and play, which are very important stages in the process of learning and the motor, social, emotional and cognitive development of the subject, the child goes beyond their personal universe and becomes part of society as an active subject, presenting their desires, their choices, their values and their individuality.

KEYWORDS: Childhood; Playfulness; Development.

INTRODUÇÃO

A infância é espaço de grandes descobertas e muita brincadeira, onde a criança estabelece vínculos importantes e se apropria de diferentes saberes, que norteiam seu desenvolvimento e sua aprendizagem, especialmente na primeira infância. Quando falamos em desenvolvimento, devemos ter em mente que a infância marca uma etapa de muitas transformações, tanto biológica e física, como sociais e emocionais, o que faz da educação infantil uma etapa essencial nesse processo de desenvolvimento e formação do aluno, ressaltando a importância de aspectos pedagógicos centrados na criança, em seu desenvolvimento global e no desenvolvimento de ações que lhes permita extrapolar suas vivências para além do cotidiano familiar.

Justamente por compreender a relação da criança com o brincar, destacamos a importância da educação infantil nesse processo de desenvolvimento e de expressão do universo social em que a criança está inserida, o que lhe permite vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo e utilizá-lo como forma de significar suas experiências, suas vivências e a forma como se relaciona com diferentes sujeitos e em diferentes situações.

Sendo a primeira infância esse espaço de descobertas para a criança, a educação infantil se mostra, então, um ambiente de grande importância nesse processo formativo e transformador que cada aluno vivencia em seu cotidiano, buscamos destacar nesse trabalho a importância de processos didáticos e pedagógicos adequados à individualidade de cada aluno, respeitando seus limites, sua cultura, suas experiências e sua leitura de mundo, como se dão as relações sociais na educação infantil e a importância da socialização para seu crescimento e desenvolvimento, associados aos espaços de brincadeira e exploração do aluno, favorecendo assim seu desenvolvimento individual,

mostrando que a educação infantil é mais que apenas atividades de lazer, mas sim espaço de grandes transformações, descobertas e aprendizagens.

É BRINCANDO QUE A CRIANÇA APRENDE

Desde os primeiros meses de vida e, especialmente após desenvolver a capacidade de locomoção, a criança aprende a explorar tudo que está ao alcance de suas mãozinhas. Assim, podemos dizer que o brincar faz parte do universo da criança e de suas ações cotidianas como forma de apropriação de novas experiências, como forma de expressão de seus sentimentos e como modo de demonstrar sua curiosidade e criatividade, próprias da infância. Quando dizemos brincar nos referimos ao modo como a criança se apropria de diferentes elementos em seu processo de criatividade e expressão, transformando-os em estímulos externos capazes de representar seus desejos, a forma como ela interage e reconhece o meio em que está inserida, demonstrando assim figuras e narrativas ricas em exemplificação de como o lúdico é representativo e carregado de contextos.

Assim como qualquer indivíduo, a criança se apropria das experiências que vivencia em família e na comunidade em que está inserida, chegando então à educação infantil com sua identidade cultural adquirida dessa convivência em família/comunidade. É através dessa vivência social que a criança desenvolve hábitos e valores que, até então, influenciam em sua personalidade, na forma como ela interage, no modo como ela se relaciona e como compreende seu espaço no mundo. Nesse sentido, citando Gaiarsa (1995), até os cinco anos de idade toda criança já assimilou parte dos conceitos necessários para a convivência social, pois aprendeu a conseguir o que precisa ou quer, como e a quem pedir ou mesmo como fazer para ‘convencer’ alguém a fazer suas vontades e desejos.

Citando Kishimoto, “A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (2002, p.139), e leva para os parques, para a escola, seja sozinha ou na companhia de outras crianças. Inicialmente, a criança brinca apenas para se divertir, apenas como distração e lazer. Mas mesmo sem caráter educativo ou pedagógico, a brincadeira permite à criança interagir e desenvolver-se. E é através das brincadeiras que a criança, enquanto ser em desenvolvimento, apreende cada ação que lhe permite estruturar sua formação, descobrir como andar, depois como correr, como pular e saltar, como subir, descer e escalar, como pegar, jogar, lançar, enfim, como explorar cada uma das habilidades motoras que constituem a motricidade.

O brincar e a brincadeira são a ‘cultura da infância’, produzidas e reproduzidas por gerações, passando de pai para filho, constituídas como atividade folclórica e cultural por aqueles que dela participam. É através da brincadeira que a criança aprendem a constituir sua cultura lúdica, processo de suas relações, interações e transformações pessoais, produto da significação de suas vivências e experiências, com os contextos culturais da sociedade. Deste modo, entendemos que a ludicidade é um processo constituído pelo brinquedo e pelo brincar, que precisa ser experimentada por cada, em diferentes contextos e significações, de modo a constituir as práticas pedagógicas.

Ao chegar à educação infantil, onde a criança encontra um ambiente diferente de sua convivência cotidiana é natural que ela primeiramente demonstre desconfiança, desconforto ou mesmo que não se mostre socialmente acessível. Mas sendo a educação infantil um espaço de valorização das ações lúdicas e do universo próprio da infância e do brincar, o processo de interação da criança é favorecido por seu interesse em apropriar-se e interagir. Como destaca Gallahue & Ozmun (2003, s.d.) [...] “por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem ampla variedade de habilidades fundamentais locomotoras, manipulativas e estabilizadoras”, ações indispensáveis ao seu desenvolvimento motor, físico, social e emocional.

Para o autor, o brincar traz aspectos essenciais ao desenvolvimento da criança, desde os aspectos formativos relacionados ao seu desenvolvimento e aprimoramento motor (motricidade), como o próprio conhecimento de si e como o sujeito pode relacionar-se com as diferentes informações que recebe em sua vivência cotidiana, pois apropria-se dos diferentes fenômenos vivenciados na realidade externa, nas relações de troca e interação com diferentes agentes, na observação de hábitos e costumes diversos dos que absorve em família, ações que interferem no modo como ela percebe o que vive, na forma como brinca, na percepção de suas habilidades, enfim, que passam a nortear mudanças na forma como ela se conecta e se comunica com o outro, transformando então sua própria imagem, valores, personalidade e, conseqüentemente, em suas habilidades. (GALLAHUE & OZMUN, 2003)

Por isso, a escola deve estar atenta a oportunizar experiências e permitir à criança movimentar-se, explorar, apreender, criar, conquistar, dividir, frustrar-se e descobrir que pode tentar novamente. Por isso a educação infantil é importante e essencial, pois é justamente nessa etapa da infância que a criança não teme explorar, não tem vergonha de errar e sentir-se julgada, não irá arrastar o sofrimento mais tempo que o necessário para perceber que tem outras tantas e inúmeras oportunidades de refazer, redescobrir e apoderar-se das experiências em seu benefício. Sendo assim, a essência da educação infantil é dar ou trocar atenção. É formar cidadãos felizes e inteligentes e a proposta de um novo tipo de escolarização infantil e a ludicidade são os primeiros passos para alcançarmos tal objetivo. (GAIARSA, 1995)

Mas para definirmos conceitos sólidos e reconhecer a importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança e particularmente nas ações pedagógicas da educação infantil, é preciso conceber que a atividade lúdica não está relacionada apenas ao lazer e ao ócio (HUIZINGA, 2000), mas sim como um processo natural à criança e prazeroso em qualquer idade. Como destaca o autor, ainda é senso comum entre a sociedade de modo geral pensar em jogos e brincadeiras, especialmente na infância, apenas como momento de distração e lazer, considerando o lúdico como atividades descompromissadas, sem um fim em si mesmo e sem relação com o divertimento. Em suas pesquisas acerca da ludicidade e de seu papel na formação e desenvolvimento do indivíduo Huizinga descarta sua importância nos processos educativos:

“[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (2000, p. 24)

Podemos perceber que em meio a essas práticas lúdicas, a criança experimenta, cria, pensa, descobre um universo de possibilidades, descobre-se como indivíduo de vontades e desejos, além de conhecer o próprio, suas capacidades e habilidades, o que auxilia em seu desenvolvimento físico e emocional, na formação de sua personalidade e nos processos cognitivos iniciais. Se a criança já brinca e aprende em casa, na escola as propostas trazem outra concepção, pois a criança não está meramente utilizando da brincadeira como ferramenta de expressão individual, mas também está se apropriando de novos olhares e outras concepções trazidas pelos diferentes agentes envolvidos, pela forma como cada sujeito se relaciona com a proposta e como cada um integra sua própria cultura, sua personalidade, sua individualidade, hábitos e costumes adquiridos em família.

É a partir desse contexto que a educação infantil transforma-se em uma etapa de muitas descobertas, pois a criança não impõe limites para sua criatividade, não tem medo de errar, não tem vergonha de fazer e refazer, e ao integrar-se plenamente aos desafios e estímulos que recebe, gradativamente passa a se apropriar de novas aprendizagens e conceitos sociais até então desconsiderados, transformando as ações em processo cognitivos essenciais para seu desenvolvimento, amadurecimento e formação.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCADEIRA OU APRENDIZAGEM?

Talvez o conflito para correlacionar educação com ludicidade esteja no fato de o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo ser considerado como etapas definidas em que determinados conteúdos e conceitos são aprendidos. No entanto, como bem sabemos, esse conceito de educação quantitativo já não cabe na formação de um sujeito crítico, que se espera da educação moderna. Particularmente na educação infantil, o processo de aquisição de aprendizagens e conhecimentos busca permitir à criança descobrir-se em suas experiências e vivências, reconhecer sua capacidade de tentar estimular sua autonomia, promover a ampliação de suas capacidades, a aquisição de valores, o reconhecimento de seu papel social, a importância da convivência em sociedade para além de seu círculo familiar. Nesse contexto, pensar a educação infantil como um processo de aprendizagem implica em delimitar o fazer pedagógico e as estratégias para as ações norteadoras desse fazer, reconhecendo o protagonismo da criança, sua capacidade de aprender e sua necessidade em tentar criar, explorar e vivenciar o aprendizado a ser ‘construído’.

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”. (BRASIL, 1998, p. 23).

Muito embora os processos cognitivos ainda sejam concebidos como ciclos onde se aprende algo e, para grande parte da sociedade esses processos se traduzam em etapas que na verdade não estão diretamente ligadas aos objetivos esperados da educação moderna, processos como a alfabetização, compreensão de textos, operações matemáticas básicas, entre outras, ainda causam expectativas no processo de ingresso à educação básica, na educação infantil é preciso compreendermos que a criança ainda não está biologicamente preparada para essas etapas de aprendizagem formal. Sem a pretensão de aprofundarmos as questões de desenvolvimento abordadas

nas pesquisas de Piaget (1974), o desenvolvimento da criança se propõe em períodos formativos que acompanham os processos de maturação física e biológica de suas estruturas cognitivas, e que incidem diretamente em sua capacidade de desenvolvimento da afetividade e da socialização desse sujeito, sendo ambos (afetividade e socialização), dois importantes pilares das práticas pedagógicas na educação infantil.

No entanto, vale ressaltar que a delimitação dos estágios de desenvolvimento caracterizam o ser, não o indivíduo, pois segundo Piaget, as possibilidades desse indivíduo dependem do meio em que ele convive e interage, “uma vez que sua capacidade de conhecer é resultado das trocas do organismo com o meio” (PIAGET, 1976, s.d.). Sendo assim, a educação infantil, mais que ‘ensinar’ a criança a reconhecer formas e cores, a conhecer seu próprio corpo, a compreender limites e valores socialmente construídos, é constituída de fazeres pedagógicos diferenciados que extrapolam o planejamento curricular.

Como é próprio da infância, a disponibilidade para interagir com o meio e com o outro, apropriando-se dos espaços e dos estímulos que recebe, experimentando os desafios propostos pelo novo, explorando os espaços, as pessoas próximas, os equipamentos e materiais que auxiliam a compor os elementos motivacionais e desafiadores para que a criança, os jogos e brincadeiras se mostram recursos para seu desenvolvimento e descobertas. Por esse motivo o processo ensino-aprendizagem precisa estar voltado ao indivíduo em sua totalidade, valorizando tanto os aspectos cognitivos como ações voltadas à formação social do indivíduo, observando-o como ser complexo e nas suas relações com o meio. (GALVÃO, 1995)

Os processos de descoberta permitem à criança compreender como de dão os processos de aprendizagem, que vai gradativamente ampliando sua autonomia e sua criatividade. Nesse processo, podemos perceber a estreita relação das ações lúdicas presentes no brincar, nos jogos e nas brincadeiras, pois é justamente por meio dessas práticas que a criança experimenta, pensa, , percebe sua autonomia e suas habilidades, apropriando dos saberes de modo prazeroso e agradável. É nesse contexto que a educação infantil deve apresentar seus projetos pedagógicos, estruturando o fazer pedagógico não em conteúdos, mas em ações dinâmicas, de modo que os jogos, brinquedos e brincadeiras sejam entendidos, apreendidos, praticados em sua máxima exploração, permitindo à criança apropriar-se do acervo da cultural implícito no contexto lúdico. Citando Mrech,

[...] “o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência”. (1996, p.26/27).

O desenvolvimento infantil passa por etapas fundamentais à formação da criança, permitindo assim que o crescimento do indivíduo atinja desde a maturidade motora como emocional e cognitiva. Neste processo, os jogos e brincadeiras são uma grande contribuição para este processo, pois possibilita explorar diferentes atividades e estimular a criança a superar suas limitações de maneira lúdica e estimulante, explorando sua criatividade e curiosidade, motivando-a a participar das ações propostas.

A brincadeira faz parte do universo infantil não apenas como forma de promover a

socialização, o lazer, a interação e a aquisição de valores sociais, mas também como ferramenta formativa e de ampliação do desenvolvimento motor, podendo tornar-se num agente facilitador, tanto para o desenvolvimento cognitivo como para a autonomia e confiança da criança, auxiliando-a a perceber que aprender também pode ser algo prazeroso, assim como ser um agente estimulante e motivador na superação de seus limites e suas habilidades.

Segundo Piaget (1978), os jogos não são apenas uma forma de entretenimento ou válvula de escape para gastar energia das crianças, mas também um facilitador que pode servir como ferramenta para enriquecer seu desenvolvimento. Em seus estudos sobre o desenvolvimento da criança, o autor destaca que grande parte dos conhecimentos são adquiridos através das zonas do conhecimento onde os jogos e brincadeiras infantis têm sua principal influência, onde as noções de regras são criadas, a socialização se faz presente, o simbólico é exercitado, além do físico e o mental. Para o autor, o jogo tem uma grande contribuição no desenvolvimento da criança, pois durante sua prática elas desenvolvem capacidades importantes, como a atenção, imitação, desenvolve e aprimora capacidades motoras, entre outros. Deste modo, o jogo se torna um facilitador para o aprendizado.

Vygotsky (2001) defende que através da brincadeira a criança libera suas experiências, expondo simbolicamente suas expectativas e suas vivências por meio desse universo lúdico, mas através de respostas repletas de significados e simbologias. E através da interação social a criança supera suas carências e liberta-se ao aprendizado. Nesse sentido, Kishimoto pontua que:

“Brincando as crianças aprendem a cooperar com companheiros, a obedecer às regras do jogo, a respeitar direitos dos outros, a acatar a autoridade, a assumir responsabilidades, a aceitar o que lhe é imposto, a dar oportunidade aos demais, enfim, a viver em sociedade” (1993, p.110).

Portanto, a brincadeira extrapola o conceito de atividade de ócio de lazer, assumindo aspectos de grande relevância na educação infantil, não apenas como ferramenta para o desenvolvimento motor da criança, mas também para o processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período entre a infância e a adolescência é o espaço onde ocorrem grandes modificações funcionais e estruturais. Tanto a maturação biológica como o desenvolvimento psicomotor são processos perceptíveis e que influenciam no modo como o indivíduo se relaciona e como interage com o meio e com as pessoas à sua volta. Assim, compreender como ocorre o desenvolvimento e quais seus aspectos mais relevantes para o desenvolvimento da criança permitem estabelecer ações pedagógicas mais assertivas na Educação Infantil.

Se a brincadeira é inerente à infância e se o brincar é um processo do qual a criança se apropria como ferramenta de comunicação, na educação infantil essas ações devem ser concebidas como forma de estimular sua interação e, conseqüentemente, seu desenvolvimento, não apenas como atividades de lazer, mas especialmente como ferramenta pedagógica para sua transformação, para aprimorar suas habilidades e auxiliar a criança a compreender-se enquanto ser autônomo e capaz.

Vale destacar que é partir da brincadeira que a criança expande a sua imaginação, explora os espaços e exercita sua imaginação, criando fantasias imaginativas, podendo começar a compensar as pressões que sofre na realidade do cotidiano. Pela brincadeira, a criança acomoda conhecimentos que possibilitarão sua ação sobre o meio em que se encontra. Assim, planejar a educação infantil através de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento na infância exige atenção à criança e suas singularidades, procurando respeitar e valorizar a forma peculiar como ela se relaciona com o meio e com o outro, o modo como se expressar e aprender sobre o mundo, a cultura, as pessoas, as relações e sobre si mesma. Sendo o brincar e a brincadeira inerentes à criança e a própria infância, é natural que as práticas pedagógicas privilegiem a aprendizagem por meio de brincadeiras, de experiências provocadoras de investigação, permeadas por interações de qualidade e por relações de vínculo seguras e estáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2005.

GAIARSA, J. A.; **Sobre uma Escola para o Novo Homem**. São Paulo: Gente, 1995.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; **compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês Crianças, Adolescentes e Adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GALVÃO, I.; Henry Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 3. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996.

HUIZINGA, J.; **Homo Ludens**. Editora Perspectivas S.A. 4ª ed. São Paulo – SP, 2000.

KISHIMOTO, T. M.; **Jogos Tradicionais Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **O Jogo e a Educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MERCH, L. M.; **Educação Especial – coletânea “A Importância dos Jogos na Sala de Aula”**. SME – Superintendência Municipal de Educação – Diretoria de Orientação Técnica. Subsidiando a Ação Pedagógica dos Professores de SAP e SAPNE. São Paulo, 1996.

PIAGET, J.; **A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L. S.; **A Formação Social da Mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

A INFLUÊNCIA DA ALIMENTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE INFLUENCE OF FOOD ON CHILDREN'S LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

VANI ROCHA FARIA MARTINS

Graduação em Letras/Inglês pela Universidade Bandeirantes - UNIBAN(2008); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2015) Pós-Graduação em Arte e Educação pela FAUESP. (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Temos como objetivo ressaltar a importância de uma boa alimentação. Hoje as crianças e adolescentes têm uma oferta generosa de guloseimas e alimentos de fácil preparo e acesso por meio do ifood. As famílias também procuram coisas práticas para o preparo e consumo, sendo que em muitas delas os responsáveis trabalham fora e as opções de alimentos mais rápidos de preparo são os mais atraentes. Sabemos que uma alimentação saudável requer a ingestão de proteínas, carboidratos, frutas, legumes, verduras, leites e seus derivados, entre outros, no entanto, alimentar-se equilibradamente é um dos grandes desafios deste tempo, fato que as pesquisas apontam alto índice de crianças diabéticas e obesas.

PALAVRAS-CHAVE: Alimentação; Nutrição; Prevenção; Hábitos Alimentares.

ABSTRACT

Our aim is to highlight the importance of good nutrition. Today, children and teenagers have a generous supply of treats and foods that are easy to prepare and access through ifood. Families are also looking for practical things to prepare and consume, and many of them have parents who work away from

home, so the quickest food options are the most attractive. We know that a healthy diet requires the intake of proteins, carbohydrates, fruit, vegetables, milk and its derivatives, among others. However, eating a balanced diet is one of the great challenges of our time, as research shows that there is a high rate of diabetic and obese children.

KEYWORDS: Food; Nutrition; Prevention; Eating habits.

INTRODUÇÃO

A educação vem avançando no Brasil e no mundo, principalmente a educação em saúde. O que contribui para uma qualidade de vida melhor, uma vez que a população é orientada sobre os diversos tipos de doenças, tratamentos e prevenções que existem. A educação em saúde avança com base na prevenção de doenças e promoção da saúde.

Hoje em dia os meios de comunicação ajudam na orientação da população, em UBS (Unidades Básicas de Saúde) que atendem a prevenção primária, distribuem folhetos, folders, fazem campanhas de prevenção, palestras, entre outros, com meios de comunicação menos informal e de fácil compreensão por todos. O objetivo é estabelecer um contato direto com as pessoas, buscando a prevenção de doenças e uma melhor qualidade de vida em todas as faixas etárias e classe social.

Todas as informações que forem passadas para o público, devem ter embasamento científico, uma vez que as informações não devem ser inventadas ou feitas por suposições, mas sim depois de testes, pesquisas científicas e comprovação do que está sendo passado para o outro. Por esse motivo que algumas doenças que estão aparecendo, estão deixando a população tão confusa sobre como agir, pois, as pesquisas demoram para serem concluídas e só assim podem ser publicadas.

As informações não devem ser impostas às pessoas, mas ensinadas e colocadas em prática, os meios de comunicação que são distribuídos devem servir como apoio ao que provavelmente as pessoas aprendem com os profissionais da área da saúde. Hoje vemos que muitas coisas impostas caem em desuso, as pessoas ouvem como uma ordem, mas não necessariamente obedecem. As práticas de conteúdos informativos servem para as pessoas entenderem o que os profissionais sugerem.

A promoção da saúde busca a melhoria da qualidade de vida da população, visando a redução da vulnerabilidade e dos riscos à saúde, e a prevenção de doenças traz projetos de prevenção e educação que baseiam-se na informação científica e recomendações normativas, ambos têm como base a educação em saúde. Os profissionais são capacitados para oferecer esse subsídio a população, estes que estão em um maior contato com a população conseguem planejar e exercer projetos que favorecem o outro, evitando uma atenção secundária. Faz -se necessário seguir um planejamento pedagógico para fazerem os seus projetos de orientação.

É importante que a prevenção esteja sempre em atenção primária, pois gastos são reduzidos e conclui-se que a população está com uma qualidade de vida melhor e que a educação em saúde

está sendo efetiva. Dessa forma, a população está não só aprendendo como entendendo e colocando em prática, o que contribui para não cair em desuso (esquecimento).

Tanto a desnutrição infantil, quanto a obesidade infantil são dois problemas de saúde pública que o Brasil enfrenta. Fatores estes que acarretam consequências desde a primeira infância até a fase adulta.

No caso da desnutrição está associada com o crescimento (baixa estatura adulta), menor grau de escolaridade, produtividade e capital humano reduzido. Já no caso de obesidade, doenças crônicas como: diabetes, hipertensão arterial, colesterol alto, doenças cardiovasculares, entre outras.

As crianças são fortemente influenciadas pela mídia, principalmente a televisão, que apela em suas propagandas para o seu público alvo, crianças entre 2 à 10 anos, que por sua vez, exercem grande influência no poder de compra dos pais na hora de irem ao supermercado fazerem suas compras.

Isto acontece nos diversos níveis sociais, pois até para a população de baixa renda a indústria têm seus produtos cada vez menos nutritivos e mais baratos, ricos em gorduras e açúcares e nenhum benefício nutricional.

HÁBITOS ALIMENTARES QUE INFLUENCIAM NA NUTRIÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS DE 2 A 10 ANOS DE IDADE

Segundo Dutra (2001) entende-se que hábitos alimentares são: “Tipos de escolha e consumo de alimentos por um indivíduo, ou grupo, em resposta a influências fisiológicas, psicológicas, culturais e sociais”.

Hoje muito se fala sobre nutrição infantil, pois é uma preocupação que atinge o Brasil como outros países no mundo. A preocupação com a obesidade e desnutrição das crianças é um assunto sério que gira em torno da nutrição infantil.

Em épocas passadas a mídia trazia muitos casos sobre desnutrição, que se tornou caso de saúde pública, e as instituições públicas intervieram com vários programas de combate a este problema, até que os produtos industrializados cresceram muito no comércio mundial e com isso, os mesmo se tornaram cada vez mais acessíveis à toda população, resultando na atual transição nutricional, em que os hábitos alimentares das crianças variaram muito, apesar de grande parte não ter acesso a esses produtos. Daí em diante tivemos uma mudança, as crianças começaram a se tornar obesas e ao mesmo tempo desnutridas de nutrientes essenciais, pois ter uma alimentação saudável passou a ser muito difícil.

Dentro desses aspectos podemos falar que muitos fatores que influenciam nos hábitos alimentares das crianças, especificamente de 2 à 10 anos de idade, que são formados desde os primeiros anos de vida, são eles: condição socioeconômica, mídia (televisão), participação dos pais no incentivo à alimentação saudável, vínculo mãe-filho, áreas de vulnerabilidade social (casas em locais de risco/ sem saneamento básico), escolas, entre outros.

Os hábitos alimentares influenciam diretamente na vida e nutrição infantil, pois sabemos que hoje em dia as crianças vão para as escolas cada vez mais cedo, sendo assim, a escola acaba assumindo um papel de controle alimentar das crianças pequenas. Com base no artigo científico “Hábitos alimentares e comportamento de consumo infantil: influência da renda familiar e do hábito de assistir à televisão” vemos dois aspectos que hoje em dia são os mais relevantes quando falamos em nutrição infantil, são eles: mídia e condição socioeconômica. O mesmo confirma a ideia de que o consumo de alimentos industrializados com baixo nível nutricional aumentou muito e que independente da classe social, as crianças consomem em quantidades maiores que o esperado. Embora exista o consumo de frutas e legumes, seja por obrigação dos pais ou porque a renda não permite um consumo maior, acontece que os produtos industrializados são mais acessíveis, mesmo para quem tem poucos recursos, conseguem comprar facilmente, até sem a ajuda dos pais e os alimentos saudáveis são mais difíceis de comprar ou ter em casa.

INFLUÊNCIA MIDIÁTICA NA CRIAÇÃO DOS HÁBITOS ALIMENTARES

A mídia é um fator de grande influência, pois as crianças atualmente têm maior acesso principalmente a televisão e celulares e gastam boa parte do tempo assistindo. As propagandas acabam incentivando a procura por alimentos de baixo valor nutricional, gerando um maior consumo, que pode ocasionar o surgimento de doenças crônicas futuramente.

O hábito de assistir a programas de TV, por períodos prolongados, vem quase sempre acompanhado do consumo de alimentos não saudáveis. Outra consequência é que as crianças ficam expostas a propagandas de produtos alimentícios não nutritivos e ricos em calorias, direcionadas ao público infantil, fato que cresce o desejo de consumir alimentos industrializados que aparecem de forma bonita e aparentemente apetitosas, mas não necessariamente saudáveis. Essas ações contribuem para que as crianças cresçam cada vez mais sedentárias e com excesso de peso.

Toda essa influência pode aumentar os casos de obesidade infantil, uma vez que o controle da família para prevenir o consumo de alimentos com baixo valor nutricional e de incentivar o desuso dos aparelhos eletrônicos se torna mais difícil, assim como, as atividades físicas em brincadeiras de rua fica cai em esquecimento e falta de desejo das crianças, que em sua maioria moram em casas bem pequenas, sem espaço para brincar com atividades que exigem movimento do corpo, como correr, saltar, dançar.

FASE ESCOLAR E ALIMENTAÇÃO

Na fase dos 0 aos 7 anos de idade, as crianças sofrem intensas influências dos hábitos alimentares da família. Os pais procuram manter uma alimentação equilibrada dos filhos, incentivando e escolhendo os melhores alimentos para compor as refeições das crianças, mesmo se os filhos já tiverem preferências por guloseimas, ainda é mais fácil de controlar e prevenir, antes que se torne um hábito comum, tendo em vista que as crianças imitam o modo em que os pais/família se alimentam.

Porém, com o passar dos anos, as crianças frequentam escolas e outros locais que possuem cantinas com diversos produtos de baixo valor nutricional e que as crianças têm fácil acesso quando quiserem. Os pais precisam se certificar de que locais que seus filhos frequentam, principalmente as escolas, são regidas por normas que visam e incentivam a alimentação saudável. É desejável que alimentos de baixo ou sem nenhum valor nutritivo sejam eliminados das prateleiras de cantinas e lanchonetes.

É importante que as escolas adotem medidas educativas para os pais e alunos, influenciando e contribuindo para a formação de hábitos alimentares saudáveis, aumentando o consumo e preferência por alimentos de alto valor nutricional, cooperando para promoção de saúde e prevenção de doenças para todas as famílias, independente da classe social. Na faixa etária de 0 a 7 anos é fase que o gasto energético é maior, pois as crianças estão em desenvolvimento e requerem alimentos saudáveis que fornecem mais energia.

As atividades físicas devem fazer parte do currículo escolar das crianças, pois as práticas de esportes ou brincadeiras estão se tornando escassas, portanto, as escolas devem influenciar diretamente nas práticas de movimento para que se torne um hábito, contribuindo para a diminuição do sedentarismo e os casos de sobrepeso.

A atividade física é importante para todas as pessoas de todas as idades, mas se iniciada quando criança, torna-se um estilo de vida, diminuindo os índices de doenças no futuro. Combate a obesidade e o desenvolvimento de outras doenças crônicas não transmissíveis, como por exemplo, diabetes, problemas cardíacos, asma, entre outros.

A prática de atividade física têm reflexos no desenvolvimento físico, emocional e social, favorecem o crescimento, mantém o peso adequado, melhoram as habilidades motoras, estabelecem novos vínculos entre as crianças. Todos esses fatores tornaram as crianças, adultos saudáveis. Está associado aos bons hábitos alimentares, com menos consumo de industrializados sólidos e líquidos.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA QUANTO AOS HÁBITOS ALIMENTARES

O incentivo à alimentação saudável e a uma boa nutrição infantil tem uma estreita ligação quanto ao relacionamento dos pais com o filho, desde o início da vida da criança, começando a partir do vínculo mãe-filho. A situação econômica da família é outro fator que devemos considerar, pois uma base estrutural familiar e uma moradia adequada contribuem para a formação dos hábitos alimentares das crianças.

Hoje fala-se muito em insegurança alimentar que é o receio de não se ter alimentação suficiente para a família, chegando até na situação de uma criança, em domicílio ficar o dia inteiro sem se alimentar devido à falta de comida. A preocupação principalmente da mãe de não saber como alimentar o filho por não ter recursos é apenas um dos fatores agravantes que contribui para a desnutrição infantil, no entanto, outros fatores estão presentes e não podemos ignorá-los, que são: A gravidez na adolescência sem o desejo de ser mãe, a inexperiência para alimentar e oferecer alimentos ricos em nutrientes a criança, o uso de drogas e medicamentos durante o período gestacional. Esses pontos

citados são considerados potenciais determinantes da desnutrição infantil. Quando a criança não recebe energia e proteínas em quantidades suficientes para o seu metabolismo fisiológico, devido a falta de problema na utilidade do que lhe é ofertado, ela desenvolve um quadro de desnutrição.

É comum que sejam encontradas crianças que residem em locais de alta vulnerabilidade social, com esgotos abertos, muitas vezes passando embaixo de suas casas e até adentrando a mesma. Esse problema impede que as crianças cresçam com uma nutrição infantil adequada, por muitas vezes, falta alimento em casa ou quando tem o que comer, os alimentos acabam sendo contaminados e prejudicando seu valor nutricional, que por consequência pode prejudicar a saúde das crianças e deixando-as desnutridas. Cabe aos órgãos públicos oferecer subsídios para ajudar essas famílias, para que a criança cresça saudável.

Nesses casos citados podemos ver que a criança não consegue ter uma alimentação adequada suficiente, mas conseguem na maioria das vezes ter acesso a guloseimas e muitos tipos de produtos industrializados que costumam ter preços acessíveis, e esses alimentos não trazem nada de nutrientes e ainda podem gerar algum outro tipo de doença como diabetes.

Ao contrário da situação de desnutrição que pode acontecer por várias situações, a obesidade também é um fator alarmante quando levado em consideração a participação da família na formação dos hábitos alimentares. É comum que os filhos sigam os passos dos pais, que hoje com a rotina tão conturbada, acabam se alimentando mal e se tornando cada vez mais sedentários, com excesso de peso, servindo como influência para que os filhos sejam parecidos, involuntariamente.

É interessante uma orientação com os profissionais da área da saúde para os pais e filhos sobre a importância dos alimentos saudáveis e não saudáveis, os riscos e benefícios que os mesmos trarão a saúde, acompanhado de informações que sirvam para influenciar novos e bons hábitos alimentares. Os profissionais devem orientar as famílias quanto ao consumo de sal, açúcares, gorduras e corantes, são pequenas ações que podem prevenir uma série de doenças crônicas associadas à má alimentação e a deficiências nutricionais.

COMO PROPORCIONAR UMA ALIMENTAÇÃO ADEQUADA

O Ministério da Saúde aconselha para uma alimentação adequada que seja seguido o exemplo da pirâmide alimentar, com os quatro grupos fundamentais, que são: proteínas, vitaminas e minerais, carboidratos e lipídeos, que formarão uma alimentação nutritiva e balanceada. Durante o dia é interessante variar os alimentos dentro das refeições e revezá-los dentro do mesmo grupo.

O organismo assimila melhor os alimentos quando a proporção está adequada, oferecendo às crianças a energia necessária para cada fase. Uma vez assegurada a inclusão de alimentos de todos os grupos, é necessário respeitar a proporção adequada de macronutrientes, conforme a indicação, a seguir, apresentada: Macronutrientes Pré-escolar Escolar Proteína 5 a 20% 10 a 30%, Lipídios de 30 a 40%, carboidratos de 45 a 65%.

Segundo a Sociedade brasileira de Pediatria (2012) a quantidade de alimentos consumida

em porções deve ser proporcional às necessidades diárias da criança em cada faixa etária conforme tabela abaixo: Pré-escolar e escolar Porção Pães, cereais e tubérculos 5, Verduras e legumes 3 Frutas 3 Leguminosas 1 Carnes e Ovos 2 Leite e derivados 3 Açúcar e doces 1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os hábitos alimentares de uma criança é um processo em construção. As crianças ainda quando bebês dependem do que os pais oferecem para se alimentarem. Percebemos que com o passar dos anos os hábitos alimentares das pessoas mudaram, assim como outros hábitos, como por exemplo, vestimentas, brincadeiras e tantas outras coisas que mudam com o passar do tempo.

A indústria tecnológica tem cooperado para que os alimentos sejam produzidos com mais facilidade, se comparados com outras épocas. Temos a facilidade de máquinas de fazer pães, bolos, fornos, os mais diversos possíveis. Com isso, a indústria de alimentos processados tem aumentado muito o consumo. As famílias em sua maioria escolhem os alimentos que são mais fáceis de preparar e também os que são pré - assados, pré- cozidos, que para sua conservação é necessário ingredientes químicos que não são benéficos a saúde.

Educar crianças, jovens e famílias para uma alimentação saudável é andar na contramão da modernidade. É propor o uso de alimentos naturais, é incentivar a ingestão de frutas e verduras, é incentivar o hábito das hortas caseiras, das receitas com produtos naturais e não processados.

Rever hábitos, mudar rotinas não é fácil, mas é possível. Hoje vemos que a população está cada vez mais doente, crianças e jovens obesos, diabéticos, sem flexibilidade para se exercitar. A escola como formadora de opiniões pode ajudar as famílias orientando as crianças e jovens como construir hábitos saudáveis alimentares e mostrar o percurso ao longo do tempo dos ganhos para nossa geração e para as gerações vindouras.

REFERÊNCIAS

COMER BEM NA ESCOLA. https://comerbemnaescola.org.br/?utm_source=googleads&utm_medium=cpc&utm_campaign=repense_idec_alimentacaosaudavel_conver_trafego_midiapaga_texto&utm_term=1x1_interesses_as20-50_nacional&utm_content=alimentacao-saudavel_nov23&gclid=CjwKCAiA9ourBhAVEiwA3L5RFgllaa4PY9_ru4ofUPzAoVrRrYfio7GeQth4HO-8fqEeYtelO-leN5xoCkHAQAvD_BwE. Acesso 20 nov. 2023.

FISBERG, M. & MAXIMINO, P. **Guia descomplicado da alimentação infantil**. São Paulo: Abril, 2012.

GUIA ALIMENTAR. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_alimentacao_sau-davel.pdf. Acesso 20 nov. 2023.

LEONARDO, Maria. **Antropologia da Alimentação.** Revista Antropos. Volume 3, Ano 2, Dezembro de 2009.

SILVEIRA, Maria das Graças Garcez. **Alimentação do pré-escolar e escolar.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2015.

TRATADO DE PEDIATRIA: Sociedade Brasileira de Pediatria, 4ª edição, Barueri, SP: Manole, 2017.

O COTIDIANO ESCOLAR E A INCLUSÃO

EVERYDAY SCHOOL LIFE AND INCLUSION



VERA LÚCIA NOGUEIRA MARTINS

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Bandeirantes de São Paulo, em 2000. Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo no CEU CEI PAZ. E-mail: casal26@gmail.com.

RESUMO

Esse artigo pretende trazer informações a respeito do cotidiano escolar e a inclusão. Cuidar de pessoas com deficiência implica assumir a atenção à diversidade como concepção e prática de conhecer, respeitar e valorizar as diferenças individuais e culturais dos alunos e evitar qualquer tipo de discriminação. Dessa forma, a educação é parte essencial na formação da pessoa, ao facilitar a integração na vida social do seu contexto, interpreta-se que a diversidade orienta as ações no sentido de ver e cuidar de todo o grupo sob o princípio da integração, normalização e equidade, em quais as diferenças individuais são aceitas, valorizadas e respeitadas com justiça e equidade. Considera-se que a atenção à diversidade se assemelha à preocupação com medidas que possam compensar as desigualdades e de alguma forma mitigar as desvantagens que alguns estudantes vivenciam em relação ao acesso, permanência e continuação no sistema educativo. Portanto, serve como meio para eliminar barreiras que limitam a aprendizagem e a integração participativa na igualdade de oportunidades ao currículo, às instalações físicas e à vida educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Equidade; Igualdade.

ABSTRACT

This article aims to provide information about everyday school life and inclusion. Caring for people with disabilities involves paying attention to diversity as a concept and practice of knowing, respecting and valuing students' individual and cultural differences and avoiding discrimination of any kind. In this way, education is an essential part of the person's formation, facilitating integration into the social life of their context, and it is interpreted that diversity guides actions in the sense of seeing and caring for the whole group under the principle of integration, normalization and equity, in which individual differences are accepted, valued and respected with justice and equity. It is considered that attention to diversity is akin to concern for measures that can compensate for inequalities and in some way mitigate the disadvantages that some students experience in relation to access, permanence and continuation in the education system. It therefore serves as a means of eliminating barriers that limit learning and participatory integration in equal opportunities to the curriculum, physical facilities and educational life.

KEYWORDS: Diversity; Equity; Equality.

INTRODUÇÃO

Percebe-se que muitos professores não estão preparados para receber o aluno inclusivo, por medo do desconhecido, falta de preparo, interesse ou até mesmo por preconceito.

A escola tem a função de preparar o aluno para a sociedade, para o mundo lá fora, mas, a sociedade não está totalmente preparada para receber essas pessoas especiais, pois apesar dos dois estarem no caminho da inclusão, ainda é preciso quebrar alguns paradigmas e preconceitos.

A APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) (2010) informa que a deficiência ou retardo mental antigamente era um termo muito usado, porém atualmente o termo que passou a ser considerado o mais apropriado é deficiência intelectual.

Segundo Bagatini (1987), a deficiência intelectual pode ser adquirida no pré-natal, devido a anormalidades do desenvolvimento que acontecem o encéfalo, incluindo fatores hereditários, anormalidades cromossômicas, trissomias, anormalidades cromossômicas sexuais e retardo mental hereditário, infecções pré-natais como rubéola, toxoplasmose congênita, herpes, sífilis, febre amarela e enfermidades adquiridas na gestação como eclâmpsia, placenta prévia, desnutrição e infecções. Pode ser adquirida também no neonatal, por meio de parto prematuro, anoxia, traumas e hiperbilirrubinemia, já no pós-natal pode ser adquiridas por infecções como encefalite, traumatismo crânio-encefálico, privação ambiental e materna, fatores familiares, sociais, culturais e econômicos, além de anormalidades hormonais.

Bagatini (1987) afirma que os sintomas mais visíveis são os distúrbios do desenvolvimento psicomotor e as dificuldades na adaptação na sociedade, o atraso psicomotor pode ser leve e passar

despercebido pelos pais, sendo descoberto apenas na escola.

De acordo com Rossato e Leonardo (2011) as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem não são tidas como um problema diferenciado que possa se apresentar num determinado momento, ou como uma queixa escolar, mas como algo já naturalizado, comum no cotidiano escolar da Educação Especial. Muitos caracterizam a deficiência intelectual como uma deficiência irreversível, e não pela existência de dificuldades de aprendizagem, ficando estas a cargo dos alunos do ensino regular. A partir destas concepções e relações com a deficiência são deixados de lado os conhecimentos científicos, haja vista que se parte do princípio de que esses alunos não têm condições de apropriar-se deles.

De acordo com a APAE (2010) a deficiência intelectual caracteriza-se por um desenvolvimento intelectual inferior à média (QI), agregado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades, que ocorrem antes dos 18 anos de idade. A pessoa tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para as outras pessoas. Geralmente a pessoa com deficiência intelectual se comporta como se tivesse menos idade do que realmente tem. As causas são: alteração do desempenho cerebral, provocada por fatores genéticos, distúrbios na gestação, problemas no parto ou na vida após o nascimento, ou seja, podem acontecer nas três fases, pré-natal, perinatal e pós-natal.

De acordo com Lima e Mendes (2011), a legislação nacional tem procurado oferecer aos alunos com deficiência possibilidades de prosseguimento em sua vida tanto acadêmica quanto profissional.

SÍNDROME DE DOWN

Segundo, Baldin e Déa (2009) a conquista do desenvolvimento psicológico e motor da pessoa com Down dependem de esforços e saberes de vários profissionais da saúde na sociedade. A deficiência é frequente e não podemos ter desprezo.

O Ministério da Saúde afirma que a Síndrome de Down é a deformação congênita hereditária no indivíduo que possua características patológicas sendo visualizado, não dificulta para uma vida saudável, sendo útil no mundo e felizes. Nasce uma pessoa portando essa doença hereditária a cada 500 que nascem vivos. No Brasil nascem 8.000 bebês com essa deficiência por ano. A Pessoa com Síndrome de Down é um indivíduo como qualquer pessoa, tem domínio si próprio, porém há alguns especiais de Down bem agitados e outros calados. Existem jovens com a deficiência mental que não sabem se comportar na sociedade e existem aqueles que seguem natural as normas da globalidade.

Segundo, Baldin e Déa (2009) as crianças com Síndrome de Down apresentam essas características prega epicânica e fissura palpebral oblíqua, orelhas pequenas com baixa implantação, nariz pequeno, língua hipotônica, boca e dentes pequenos, cabelos finos e lisos, prega palmar transversal, distância entre dedos dos pés com sulco na planta dos pés.

De acordo com a APAE (2008), até o momento não existe cura para a Síndrome de Down,

pois ela é uma anomalia das próprias células, não existindo drogas, vacinas, remédios ou técnicas milagrosas para curá-la, devendo então ser estimulados para que ocorra o desenvolvimento motor e intelectual, iniciando-se com 15 dias após o nascimento. A Síndrome de Down não é uma doença e sim uma alteração genética, por isso não tem cura (RODRIGUEZ, 2008)

De acordo com Rodriguez (2008), a Síndrome de Down ocorre em média de 1 para 800 nascimentos, atualmente é considerada a alteração genética mais frequente e entre os recém-nascidos de mães de até 27 anos é de 1 para 1.200; com mães de 30 a 35 anos é de 1 para 365, depois dos 35 anos a frequência é ainda maior; entre os 39 e 40 anos é de 1 para 100 nascimentos e depois dos 40 o aumento é maior. Pode acontecer para qualquer etnia e grupo social.

Conforme Coenga, et al (2008, p.74):

Algumas crianças portadoras de Síndrome Down têm demonstrado possibilidades de desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo Monteiro (2000), os estudos referentes à alfabetização destas pessoas têm enfoques diversos, muitas vezes voltados apenas para a aquisição da habilidade de ler e escrever, nem sempre proporcionando o despertar e o interesse da criança com Síndrome de Down pelo mundo da escrita; entretanto, os estudos mostram que a maioria destas crianças consegue se alfabetizar.

Segundo Coenga, et al (2008), ao focar os olhos na instituição escolar, precisamos nos aprimorar e ter conhecimentos de estudos mais amplos nessa área. A história do processo escolar com alunos portando a síndrome de Down nos revela que estas crianças vêm sendo privadas da programação escolar oferecida aos alunos considerados “normais”. Essa postura vem da concepção de que por serem menos “inteligentes” precisam de programas e recursos específicos que atendem os seus direitos. As instituições especiais as subestima, as escolas regulares as excluem, a realidade é que não existe lugar em nosso convívio social para a promoção do desenvolvimento pleno desses avanços. A maioria desses recursos disponíveis para a população volta-se para um atendimento clínico que não exige a vivência na escola e na sociedade necessárias para uma participação efetiva em nossa população. Considera o desenvolver dos alunos como um processo complexo e habilidoso, o que se estabelece nas situações para as crianças e com a família, vizinhança, comunidade e sociedade, compreender a importância dessa ligação. Esses alunos vivem uma rotina de atividades variadas integrando com adultos e com eles vão construindo, no grupo os seus valores e crenças, portanto, embora haja muitos alunos com necessidades especiais, as escolas não oferecem um programa escolar que aprove desenvolvimento e a dimensão social.

De acordo Coenga, et al (2008, p.75):

A criança com Síndrome de Down identificada como deficiente mental deve ser considerada como tendo as mesmas necessidades básicas de qualquer criança: afeto, contato social, reconhecimento, curiosidade com adição de necessidades específicas geradas pelas características próprias de seu desenvolvimento ou pela expressão de sua individualidade.

Segundo Coenga, et al (2008), a história do deficiente mental com a ligação à leitura e à escrita não é muito valiosa, uma vez que esses alunos foram por um período excluídos das instituições escolares e as atividades educativas voltadas para a leitura e a escrita. A inclusão das pessoas como portadores de Síndrome de Down nas discussões sobre o processo de letramento, torna-se alto relevante, uma vez que a leitura e a escrita privilegiam a maioria das atividades contínuas nos diversos agrupamentos da sociedade no mundo atual. Nossa população valoriza principalmente a leitura e a escrita e quando não existe esse comando, temos um aluno excluído do grupo. Tendo

uma das características do nosso tempo e cultura. Ler e escrever, nos dias de hoje é fundamental para a inserção no mundo em que vivemos. Nesse modo, se o indivíduo portador da Síndrome de Down não tiver oportunidades de acesso ao processo de letramento terá mais um fator que contribui para a sua discriminação e exclusão.

Segundo informa Oliveira Filho (2001), as pessoas com Síndrome de Down costumam ser menores e ter um desenvolvimento físico e mental mais lento que as pessoas sem a síndrome. Mas a maior parte dessas pessoas tem retardo mental de leve a moderado, alguns não apresentam retardo e se situam entre as faixas limítrofe e média baixa, outras ainda podem ter retardo mental severo.

Existe uma grande variação na capacidade mental e no progresso desenvolvimento mental das crianças com a Síndrome de Down. O desenvolvimento motor destas crianças também é mais lento. Enquanto as crianças sem Síndrome de Down costumam aprender a caminhar entre 12 e 14 meses de idade, as crianças que são afetadas com o Down geralmente aprendem a andar entre 15 e 36 meses. O desenvolvimento da linguagem também é bastante atrasado (OLIVEIRA FILHO, 2001).

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO

A educação inclusiva é a educação para a grande maioria das crianças dentro de um sistema convencional, onde todas as crianças - incluindo aquelas com deficiência - têm a oportunidade e o apoio para aprender juntos na mesma sala de aula.

Nove em cada dez crianças com deficiência estão fora da escola e 80% de todas as crianças com deficiência vivem em países em desenvolvimento. Eles são frequentemente excluídos da educação e da sociedade devido a barreiras físicas, ideológicas, sistêmicas ou de comunicação.

A agenda da educação inclusiva refere-se à superação de barreiras, à participação que pode ser experienciada por quaisquer alunos. A tendência é pensar ainda em “política de inclusão” ou educação inclusiva como dizendo respeito aos alunos com deficiência e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais “especiais”. Além disso, a inclusão é frequentemente vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que estes estão “incluídos”, uma vez que fazem parte daquele contexto. Em contrapartida, eu vejo inclusão como um processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança, e como depende de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino. (AINSCOW, 1999, p.218 apud MITTLER, 2003, p.29).

As crianças com deficiência são geralmente as mais marginalizadas e excluídas das oportunidades educacionais, limitando suas oportunidades de construir vidas independentes, livres da pobreza. Estima-se que quinze por cento da população mundial tenha uma deficiência. A exclusão de crianças com deficiência é severa em todo o mundo e especialmente em países e regiões de baixa renda. O problema não se limita a frequentar a escola. As crianças com deficiência enfrentam barreiras à aprendizagem, mesmo quando estão na escola: Com frequência, as escolas não têm professores com treinamento e materiais adequados para fornecer educação inclusiva para a deficiência, e as instalações da sala de aula e os recursos de aprendizado geralmente não atendem a necessidades específicas.

De acordo com Mantoan (2006, p.206):

Certamente não existe uma regra geral para construirmos esta escola que queremos – uma escola para todos. Mas podemos nos aproximar cada vez mais dela, se encararmos as transformações das escolas que existem hoje da forma mais realística possível, abolindo tudo que nos faz pensá-las e organizá-las de acordo com modelos que as “idealizam”, como temos feito até então.

Quando se trata de crianças com deficiência, como são conhecidas internacionalmente, os números nas escolas na maioria dos países em desenvolvimento, embora não haja números precisos, provavelmente são menores que 10% e os que completam o ensino fundamental são inferiores a 1%. Assim, à medida que mais crianças são matriculadas com sucesso na escola, a proporção de crianças fora da escola que são deficientes aumenta. As escolas e o aprendizado geralmente não são acessíveis e os professores não sabem como fazer acomodações razoáveis ou fornecer o apoio certo; portanto, o abandono dos alunos matriculados com deficiência é alto. Existem muitas razões. Atitudes negativas de pais e professores são a maior barreira, seguidas pelos pais pobres que precisam de filhos para trabalhar e não podem pagar propinas, longas distâncias para a escola, falta de escolas acessíveis e falta de treinamento adequado dos professores.

Em 2012, havia cerca de 28,9 milhões de professores primários trabalhando em salas de aula em todo o mundo. Com o ensino primário universal no topo da agenda política, os países fizeram grandes esforços para aumentar a oferta de professores em 16% em todo o mundo desde 1999. Pelo menos 20 países mais que dobraram suas forças de trabalho para professores.

Para Sasaki:

Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos – a integração significando „inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade” e a inclusão significando „modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (SASSAKI, 2006, p.42).

Há uma necessidade urgente de todos os professores pré-serviço e em serviço, para obter treinamento duplo sobre a inclusão de crianças com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, com o paradigma da inclusão, reconhece-se a necessidade de introduzir modificações, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, para que ao longo da sua carreira profissional o professor tenha uma capacitação e possa ensinar a todos com qualidade.

A formação dos professores – inicial e continuada – deve merecer atenção especial, pois, muitas vezes, a rejeição dos professores quanto à ideia de inclusão se dá justamente por não se sentirem preparados para enfrentarem esse desafio. Por isso, os professores precisam ter os conhecimentos sobre como lidar com os alunos com deficiência, assim como com os demais educando que estão sob sua responsabilidade.

É indispensável que a atitude do professor seja a de encorajar a criança portadora de

necessidades educativas especiais a buscar ele próprio suas respostas, e a construir o conhecimento. Situações significativas devem ser sempre colocadas para a criança de modo que ela se sinta desafiada a refletir e buscar fontes de satisfação daquela necessidade, ou formas de solucionar a situação.

O trabalho do professor consiste, assim, em criar situações que venham a gerar conflitos cognitivos, que, por sua vez, desencadeiem na criança portadora de necessidades educativas especiais, o processo de busca pela equilíbrio, indispensável para a construção de novas estruturas. Além do mais, todo o trabalho pedagógico deve levar em conta o processo de desenvolvimento e que as atividades requeridas somente têm razão de ser se vierem representar “passos dados” nesta longa caminhada.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. **Paradigmas da relação da sociedade com pessoas com deficiência**. In: Revista do Ministério Público do Trabalho. Ano XI, nº 21. março. 2001.

BAGATINI, João. **Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. OIT; Fortaleza, UECE. 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.

COENGA, R. et al. **Portadores de Síndrome de Down: as experiências de letramento na APAE.**2008.

DÉA, V. H. S. D.; BALDIN, D. A.; DÉA, V. P. B. D. **Informações gerais sobre a síndrome de down.** In: DÉA, V. H. S. D.; DUARTE, e (Org). **Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor.** São Paulo: Phorte, 2009.

EDUCAÇÃO. **Inclusão: qualidade para todos.** Nova Escola. ANO XIV, nº 123.

FACÍON, J. R. **Inclusão Escolar e Suas Implicações.** Curitiba: Ibpex, 2005.

FEBRABAN. **Pessoas com deficiência: direitos e deveres.** 1. ed. São Paulo: FEBRABAN, agosto, 2006.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. **Inclusão: um programa maior.** In: MANTOAN, M.T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, p.137-141.

JOVCHELOVITCH, S. **Re(des)cobrando o outro.** In: ARRUDA, Angela. **Representando a alteridade.** Petrópolis: Vozes, 1998.

LEONARDO, N.S.T. et. al. **Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico.** Rev. bras.educ.espec. Marília: v.15, n.2 maio/agosto, 2009

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** Campinas – S.P. – Editora Scipione. 1989.

MANTOAN, M. T. E. **Direito de Ser, sendo diferente, na escola.** In: RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p.183-209.

_____. **Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MISÉS, R. A. (1977). **A Criança Deficiente Mental - uma abordagem dinâmica.** 1a ed. Ed.Zahar, Rio de Janeiro, 1997.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Conceitos.** Disponível em: <http://portal.saude.gov.br>. Acesso: 26 mar. 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 4ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STOBAUS, Dieter Claus. MOSQUEIRA, Juan José Mourino. **Educação Especial: em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS. 2003.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

UM OLHAR SOBRE AS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS: TRADICIONAL, WALDORF E MONTESSORI



A LOOK AT PEDAGOGICAL METHODOLOGIES: TRADITIONAL, WALDORF AND MONTESSORI

VIVIANE PASTRELLO CORRÊA

Graduada em Letras; Pós-graduada em Língua Portuguesa e Pedagogia. Atua na SME como professora de Educação Infantil (CEI) e professora do ensino médio do Estado de São Paulo.

RESUMO

O artigo traz em linhas gerais uma breve pincelada sobre três metodologias pedagógicas existentes: a Waldorf, Montessori e Tradicional, principalmente com um olhar direcionado para a primeira infância. Há algumas semelhanças entre elas e diferenças significativas. O alvo principal entre as três é o aprendizado dos educandos, seja com abordagens voltadas à criança de maneira integral, considerando suas características física, psíquica e emocional, assim como abordagens pedagógicas para um caminho mais voltado ao seu futuro profissional, desde à infância.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias educativas; Pedagogias; Método Tradicional; Pedagogia Waldorf; Pedagogia Montessori; Metodologias Pedagógicas.

ABSTRACT

The article provides a brief overview of three existing pedagogical methodologies: Waldorf, Montessori and Traditional, mainly with a view to early childhood. There are some similarities between them and significant differences. The main target of all three is the learning of the students, with approaches aimed at the child as a whole, taking into account their physical, psychological and emotional characteristics,

as well as pedagogical approaches aimed more at their professional future, right from childhood.

KEYWORDS: Educational Methodologies; Pedagogies; Traditional Method; Waldorf Pedagogy; Montessori Pedagogy; Pedagogical Methodologies

INTRODUÇÃO

Existem diversas metodologias pedagógicas para se promover o ensino em crianças, jovens e adultos, atualmente. Cada instituição de ensino pode aplicar cada uma delas, ou se preferir, optar por um método em específico para que se possa fornecer um direcionamento educacional, principalmente escolas com foco no ensino de crianças, pois é nesta fase que se inicia a alfabetização. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo que estabelece os princípios e as diretrizes curriculares no Brasil, não recomenda nenhuma metodologia específica para que se faça a alfabetização de crianças, jovens e adultos. São as propostas curriculares dos estados, dos municípios e das escolas privadas que os estabelecem dentro do currículo estabelecido naquela instituição de ensino.

Neste artigo discorreremos especificamente sobre três metodologias pedagógicas: a pedagogia tradicional (utilizada principalmente pelas escolas públicas e que como o próprio nome diz, parte daquilo que vem da tradição, ou seja, do que é utilizado a mais tempo). O professor é o detentor do conhecimento e seus alunos aprendizes daquele conhecimento. Provas, testes são os meios mais comuns para se avaliar o que foi aprendido.

A Pedagogia Waldorf, inspirada pelo filósofo austríaco, Rudolf Steiner, em meados de 1919 tem como base que cada criança possui sua individualidade e que o aprendizado, portanto, necessita ter o foco naquele indivíduo especificamente, respeitando suas riquezas e dificuldades, buscando o desenvolvimento cognitivo, emocional e espiritual para um ensino mais amplo. Valorizando o ensino das artes, do lúdico, da criatividade, do convívio social e da natureza como um todo.

Na pedagogia Montessori, criada pela médica psiquiatra e educadora italiana, Maria Montessori, preconiza um ensino voltado à importância dos estímulos físico, mental e na liberdade e autonomia das crianças. Dividido em seis pilares importantes, como a autoeducação, a educação como ciência, a educação cósmica, ambiente preparado, criança equilibrada e adultos preparados. Todo o ambiente é elaborado com materiais educativos, visando a estimulação da criatividade, da exploração e descobertas que contribuirão para uma criança mais concentrada e autônoma.

Tanto a metodologia Montessori e Waldorf veem a criança como única e individual, o respeito pelas diferenças e momentos de aprendizados como primícias para uma educação mais focada, estabelecendo direcionamentos para o seu aprendizado integral e equilibrado consigo e com o universo que a cerca.

Abaixo discorreremos mais sobre essas metodologias para que possamos compreender melhor suas propostas pedagógicas.

A PEDAGOGIA WALDORF

Inspirada por Rudolf Steiner, filósofo austríaco que viveu de 1861 a 1925 e fundador da Antroposofia, método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, a pedagogia Waldorf vê o indivíduo de maneira holística e integral, abrangendo seu aspecto físico, cognitivo, emocional e artístico. Procura atuar com os estudantes para o desenvolvimento dessas habilidades, buscando compreender o ser humano como um todo para desenvolver pensamentos críticos e inteligência emocional, tão importantes para a formação de sua individualidade e cidadania.

Nas escolas Waldorf, como assim são denominadas, o brincar livremente para estimular a criatividade é prática constante desde a primeira infância.

“Se a criança é capaz de se entregar por inteiro ao mundo ao seu redor em sua brincadeira, então em sua vida adulta será capaz de se dedicar com confiança e força a serviço do mundo” Rudolf Steiner (www.ewrs.com.br) Acesso 23 fev. 2024.

Utilizar-se da terra, dos elementos naturais, tais como: pedras, galhos de árvores, folhas e outros, assim como colaborar com tarefas simples do dia a dia, recolher os brinquedos, ajudar na jardinagem, na culinária, no autocuidado e principalmente em sua autonomia, a criança é incentivada a tirar e colocar sua roupa, seus sapatos, comer sozinha e progredir em sua autonomia de acordo com seu próprio desenvolvimento, respeitando seu tempo e amadurecimento individual.

De acordo com LANZ, 2016 há estágios de desenvolvimento humano desenvolvidos por setênios. As capacidades do desenvolvimento humano dividem-se de sete em sete anos, de acordo com o currículo Waldorf. Assim do 0 ao 7º. ano, considerado o primeiro setênio, a capacidade em desenvolvimento é o Querer e a mensagem principal deste período é: o mundo é bom. O segundo setênio, dos 7 aos 14 anos, a capacidade é o Sentir e sua mensagem é: O mundo é belo. E no terceiro setênio, entre os 14 e 21 anos será o Pensar e o mundo é verdadeiro.

Exercitar os sentidos, as fantasias, a vontade, a arte fazem parte da vida diária das crianças do jardim de infância. E a cada setênio desenvolver a capacidade mencionada acima.

De acordo com a Biblioteca Virtual da Antroposofia, 1998, o querer/agir é exercitado através de atividades corpóreas realizadas praticamente em todas as aulas. O sentir é praticado pelas atividades artísticas e artesanais realizadas nas aulas e o pensar, cultivada pelos contos, mitos e lendas desde o princípio da escolaridade até o pensar científico que é praticado no ensino médio.

A FORMAÇÃO DA PRIMEIRA ESCOLA WALDORF

A primeira escola Waldorf Iniciou-se em 1919, em Stuttgart, Alemanha em um prédio da empresa de fabricação de cigarros, chamada Waldorf – Astoria. A empresa, cujo casal de fundadores, Berta e Emil Molt após uma palestra realizada por Rudolf Steiner aos funcionários da fábrica decidiram fundar uma escola voltada aos filhos desses funcionários. O casal procurava uma pedagogia inovadora para a época, com o propósito de que todos, a começar pelas crianças poderiam ter um mundo melhor através dos estudos.

O primeiro diretor da escola, Rudolf Steiner, em conjunto com os fundadores da fábrica a nomearam como: Escola Waldorf Berta e Emil Molt e posteriormente fora chamada apenas por Escola Waldorf. Atualmente existem mais de mil e cem escolas Waldorf em diversos países e continentes e aproximadamente 2000 escolas de educação infantil Waldorf.

CONTRIBUIÇÕES DE RUDOLF STEINER PARA O MUNDO

Nascido na fronteira austro-húngara (Kraljevec), em 27 de fevereiro de 1861, Rudolf Joseph Lorenz Steiner tornou-se doutor em filosofia, na Alemanha, escreveu mais de 400 livros, realizou cerca de 6.000 palestras. Dedicou-se também à educação, às artes e ao esoterismo. Estudioso de Goethe, foi secretário geral da Sociedade Teosófica Alemã, criador e fundador da Sociedade Antroposófica (filosofia criada por ele em meados de 1913, que:

“...propõe uma forma livre e responsável de pensar, de perceber a realidade e de atuar, observando e respeitando o ser humano e a realidade na qual está inserido.” (www.institutorudolfsteiner.org.br) Acesso 23 fev. 2024.

A Antroposofia, filosofia espiritual criada por ele no início do século XX, propõe alinhar o homem à ciência e à fé. Através dela surgiu a Pedagogia Waldorf, dando diversas contribuições na educação, na agricultura, através da Agricultura Biodinâmica, na Medicina e farmácia, na arquitetura e nas artes.

A PEDAGOGIA WALDORF NO BRASIL

A primeira escola de pedagogia Waldorf foi criada aqui no Brasil, no ano de 1956, na cidade de São Paulo, no bairro de Higienópolis e por isso nomeada de Escola Higienópolis foi fundada por casais de imigrantes europeus que tinham o objetivo de constituir uma escola com bases nos princípios da Antroposofia. A escola iniciou-se com “dezesseis crianças matriculadas no jardim de infância e 13 alunos na classe de primário” (GUERRA, 2006, p.42).

A Escola Higienópolis teve um grande crescimento, devido a procura tanto de imigrantes europeus, principalmente de alemães, suíços e holandeses, quanto de pais interessados pelos princípios humanistas que a pedagogia Waldorf oferecia. Foi em meados de 1959 que a escola se ampliou e foi para um novo endereço, no bairro do Alto da Boa Vista, com capacidade para 500 alunos.

Com a necessidade de formação e aperfeiçoamento para professores nessa Pedagogia, nasceu o primeiro Seminário de Pedagogia Waldorf no Brasil, em 1970, fundado pelo casal Rudolf e Mariane Lanz. Já em 2013 criou-se o IDW (Instituto de Desenvolvimento Waldorf) que possibilita formação e reflexões para o educador e para o público em geral sobre Educação, Artes e Ciências Humanas relacionadas especialmente e ligadas à Antroposofia e Pedagogia Waldorf.

De acordo com o Instituto Ruth Salles (2021), a Pedagogia Waldorf “é um dos movimentos educacionais independentes que mais crescem no mundo”. Marcando presença em mais de 60 países, 2000 Jardins de Infância e aproximadamente 1.100 escolas espalhadas pelo mundo, concentrando-

se pela Europa e América do Norte, seguido pela América Latina, África, Oceania e Ásia. No Brasil, o maior número de escolas encontra-se na região sudeste, especialmente em São Paulo, porém há escolas com pedagogia Waldorf espalhadas pelas cinco regiões do Brasil.

Criada em 1998 em São Paulo, a Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB) representa as escolas Waldorf do país. Ela é “responsável por acompanhar o trabalho nas escolas filiadas, zelando por sua qualidade, e por estimular a formação de professores especialistas” (SALLES, 2010, p.16).

A partir de 2018, aqui no Brasil criou-se a Faculdade Rudolf Steiner com o curso de Pedagogia Waldorf, voltado especificamente para a formação de professores Waldorf, ampliados pelo conceito da Antroposofia, contando com diversas especializações afins.

Vale mencionar que existem de acordo com o Instituto Ruth Salles 11 escolas Waldorf públicas, situadas em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Distrito Federal, Paraíba e Sergipe.

PEDAGOGIA MONTESSORI

Criada em 1907 pela italiana, médica psiquiatra e especialista em educação infantil, Maria Montessori (1870-1952), a metodologia Montessori, como é denominada tem colaborado imensamente para o desenvolvimento de crianças e jovens ao redor do mundo.

De acordo com suas pesquisas, Maria Montessori desenvolveu o método de ensino, que primeiramente era chamado de Pedagogia Científica. Através desta metodologia de ensino esta pedagogia visa quebrar a ideia de que as crianças são totalmente dependentes dos adultos e incapazes de desenvolverem habilidades de maneira autônoma.

Este método visa proporcionar às crianças desenvolverem habilidades motoras e sociais, habilidades para uma vida mais prática e autônoma, assim como habilidades socioemocionais para que possam atuar integralmente em uma vida mais equilibrada e se tornar um adulto mais bem preparado e confiante para as adversidades que possam surgir na fase adulta.

Todas as atividades propostas pelo método têm embasamento científico e divide-se em seis pilares:

AUTOEDUCAÇÃO

Que consiste em aprender naturalmente podendo explorar, investigar e pesquisar o ambiente ao seu redor, exercendo atividades da vida prática, como vestir-se, amarrar os sapatos, lavar as mãos, cuidar do ambiente em que se vive entre outros; desenvolvimento das habilidades de comunicação, tanto individual como coletivamente; desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina através de atividades mais simples, como alimentar-se sozinho, até atividades mais complexas, de acordo com sua fase de desenvolvimento atual.

“Nunca ajude uma criança numa tarefa em que ela se sente capaz de fazer” (Maria Montessori, Words of Wisdom, 1990. www.pensador.com. Acesso 23 fev. 2024).

EDUCAÇÃO COMO CIÊNCIA

Compreendendo o processo de aprendizagem individual, cada criança tem seu tempo para exercer determinada habilidade. Isso diferencia-se muito da pedagogia tradicional, em que todos devem aprender determinado assunto/tema no mesmo momento.

Na metodologia Montessori o respeito pelo desenvolvimento individual é essencial para que se construa uma educação sólida, equilibrada e que traga felicidade na vida daquela criança. O local para o aprendizado, de acordo com a criadora do método, é como uma casa com um jardim cuidado e cultivado pelas próprias crianças, para que possam exercer a liberdade, adequada aos movimentos naturais das crianças, proporcionando um aprendizado saudável em um espaço adequado à faixa etária infantil.

“A imaginação não se torna grande até que os seres humanos, dada a coragem e a força, a usem para criar”. (Maria Montessori em www.42frases.com.br. Acesso 24 fev. 2024).

EDUCAÇÃO CÓSMICA

É apresentar à criança o mundo em que ela vive, procurando ampliar seu conhecimento para a concepção de universo. O professor deve nesta etapa proporcionar a estimulação à imaginação de maneira organizada e preparada para que a criança seja incentivada a exercer seu papel no mundo em que ela pertence.

“A inteligência da criança observa amando e não com indiferença – isso é o que faz ver o invisível. (Maria Montessori em www.pensador.com . Acesso 24 fev. 2024).

AMBIENTE PREPARADO

É proporcionar à criança um ambiente que já foi pensado para ela anteriormente de acordo com sua faixa etária e necessidades individuais. O objetivo deste pilar é fazer com que ela se sinta parte daquele ambiente, buscando cada vez mais liberdade e autonomia.

“A tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir.” (Maria Montessori em www.pensador.com. Acesso 24 fev. 2024).

CRIANÇA EQUILIBRADA

A atenção ao estado físico e emocional da criança está sempre presente em todos os pilares da educação Montessori e este particularmente procura fornecer meios para que ela se desenvolva de maneira natural e harmônica, podendo assim tornar-se um adulto mais altruísta, com foco, confiante

e assim conquistar felicidade para uma vida mais plena e saudável.

“As pessoas educam para a competição e esse é o princípio de qualquer guerra. Quando educarmos para cooperarmos e sermos solidários uns com os outros, nesse dia estaremos a educar para a paz. (Maria Montessori em www.pensador.com. Acesso 24 fev. 2024).

ADULTO PREPARADO

Neste processo educativo ter um adulto preparado é essencial, pois este fará as interações necessárias à cada etapa do desenvolvimento evolutivo da criança, mostrando-se como alicerce para o desenvolvimento de suas habilidades e assim permitir e assegurar confiança para que ela possa agir de maneira autônoma e independente no decorrer de seu aprendizado.

Podemos ressaltar que todo o conjunto dos seis pilares são de muita importância para estabelecer harmonia e equilíbrio no processo pedagógico, sempre respeitando suas limitações, deficiências e vontades e assim colaborar para um ensino mais humanizado buscando sempre a equidade entre os indivíduos, sendo capazes de serem cidadãos mais justos, confiantes, equilibrados e capazes de viverem uma vida mais harmônica e feliz.

“É necessário que o professor oriente a criança sem que esta sinta muito a sua presença, de modo que possa estar sempre pronto para prestar a assistência necessária, mas nunca sendo um obstáculo entre a criança e a sua experiência.” (Maria Montessori em www.42frases.com.br . Acesso 24 fev. 2024).

PEDAGOGIA TRADICIONAL

Modelo de educação centrado no professor, detentor dos saberes que serão transmitidos aos alunos, através dos conhecimentos tradicionais, visando a formação intelectual e moral de crianças, jovens e adultos dentro de uma escola, considerada ambiente especificamente voltado à educação.

Na pedagogia tradicional os alunos devem obediência à autoridade maior, o professor, aquele que possui o conhecimento a ser aprendido dentro da sala de aula.

As aulas em sua maioria são expositivas, em que o docente expõe seus conhecimentos, de acordo com as diretrizes educacionais propostas pelo Ministério da Educação e os alunos devem assimilar esses conteúdos expostos para que assim possam realizar provas, atividades e trabalhos para que se possa avaliar o que foi aprendido durante o processo de aprendizado.

A pedagogia tradicional parte do conceito de que os conhecimentos que serão passados aos alunos partem de experiências, teorias e conceitos acumulados ao longo dos tempos e são geralmente retratados como verdades absolutas que devem ser decoradas e fixadas pelos estudantes.

Um dos objetivos maiores nesta pedagogia é preparar os educandos para o acesso às Universidades ou até mesmo no ensino profissionalizante. Há atualmente variadas abordagens pedagógicas, como a utilização de livros didáticos específicos e apostilas previamente elaboradas com questões e temas mais solicitados nos exames de vestibulares. Muitas famílias optam por este método com o intuito de que seus filhos consigam entrar em uma Universidade ou até mesmo

finalizarem seus estudos básicos podendo optar também, caso desejarem, por conhecimentos profissionalizantes e assim direcionados a uma profissão conseguirem entrar no mercado de trabalho.

“A pedagogia tradicional trata a educação como a correção da marginalidade, e tem como função equalizar a sociedade: outra teoria abordada é a teoria tecnicista, que consta de propostas pedagógicas com enfoque sistêmico, buscando profissionalizar o aluno.” (Dermeval Saviani – Escola e democracia. Em www.letrasunifacsead.blogspot.com. Acesso 24 fev. 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitas metodologias pedagógicas para a conquista do aprendizado. Podemos citar aqui as dez mais conhecidas, iniciando pelas três aqui citadas neste artigo: Método Tradicional; Método Montessori; Waldorf; Freiriano; Construtivista; Sociointeracionista; Freinet; Ativo e Sala de aula invertida (este último mais atual). Todas essas metodologias têm suas especificidades e características e o objetivo principal é atender aos educandos para que este possa conquistar o aprendizado. Cada método com suas abordagens, teorias e comprovações para um aprendizado que visa a integralidade e a harmonia.

Aqui observamos um pouco das metodologias Waldorf, Montessori e Tradicional. Há ainda muito o que relatar sobre elas, pois são métodos utilizados já a um longo tempo, possuindo diversos estudos específicos, abordagens e peculiaridades de atuação.

Citamos neste artigo alguns autores importantes para as três metodologias acima citadas, como: Rudolf Steiner, Rudolf Lanz, Maria Montessori, Saviani que muito contribuíram para os estudos pedagógicos em crianças, jovens e adultos para a conquista de abordagens pedagógicas direcionadas para o atendimento aos educandos.

Cabe aos pais, responsáveis e professores obterem cada vez mais conhecimentos sobre as metodologias e práticas existentes e poderem assim direcionar os aprendizes para que se possa obter um cuidado e educação voltados àquele sujeito integral, com seus aspectos físico, psíquico e emocional.

REFERÊNCIAS

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: Caminhos para um ensino mais humano**. Editora Antroposófica, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática (livro eletrônico)**. São Paulo: Cortez, 2017.

LILLARD, Paula. **Método Montessori uma introdução para pais e professores**. Editora Manole, 2017.

MONTESSORI, Maria. **O segredo da infância**. Editora Kirion, 2019.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. Tradução de Aury Brunetti. Campinas: Kirion, 2017.

SALLES, A.R (2010). **Pedagogia Waldorf: Fundamentos para educação do futuro**. Federação das escolas Waldorf do Brasil, p. 16. R. (20f

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica: Segundo o conhecimento científico-espiritual do homem**. Editora Antroposófica, 2013.

STEINER, Rudolf. **Pedagogia Waldorf: a arte de educar em tempos de conflito**. Editora Antroposófica, 2013.

TREVISAN, Helena. **Filhos Felizes na escola: Pedagogia Waldorf, o ensino pela arte**. Editora Antroposófica, 2014.

www.letrasunifacsead.blogspot.com . Acesso 24 fev. 2024.

www.42frases.com.br . Acesso 24 fev. 2024.

www.pensador.com. Acesso 24 fev. 2024.

www.institutoruthsalles.com.br. Acesso 24 fev.2024.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA E PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

DIGITAL TECHNOLOGIES AT SCHOOL AND THE TEACHING-LEARNING PROCESS



WILTON CESAR FARIAS

Graduação em Pedagogia pela faculdade SUMARE (2011); Especialista em MBA Gestão Empreendedora pela Universidade Federal Fluminense (2015); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Prof. Lucília de Andrade Ferreira, Professor de Educação Básica II - Educação Física - na EE Ignês Correa Allem.

RESUMO

Hoje o mundo não é mais o mesmo de anos atrás. Parecendo redundância ou não, quando observamos com um olhar específico, tudo está diferente, inclusive no que diz respeito a nossa maneira de trabalhar, se divertir e conversar com as pessoas. Estamos perto de tudo e ao mesmo tempo muito longe. E no ambiente escolar não é diferente. O objetivo deste artigo é justamente a situação de como as TICs no ambiente escolar tem influenciado no como os profissionais e alunos tem se adaptado a essas novas ferramentas. Coisa que grande maioria dos nativos digitais tem facilidade de manusear e muitos dos imigrantes ainda sofrem para se adaptar a essa realidade e tudo isso acaba não sendo prática para os de mais idade. É necessário conhecer as ferramentas que se vai usar em sala de aula. Mesmo que seja algo legal para os estudantes uma maneira diferente de aprender, mais se o professor que é o que conduz a aula esta perdido por não saber manusear a ferramenta. A formação para isso deve ser continuada para que o desenvolvimento seja visto por ele como algo bom.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais; Formação de professores; Aprendizagem.

ABSTRACT

Today's world is no longer the same as it was years ago. Whether it seems redundant or not, when we look at it with a specific eye, everything is different, including the way we work, have fun and talk to people. We are close to everything and at the same time very far away. And the school environment is no different. The aim of this article is precisely the situation of how ICTs in the school environment have influenced how professionals and students have adapted to these new tools. The vast majority of digital natives find it easy to use these tools, while many immigrants still struggle to adapt to this reality, and all of this ends up being impractical for older students. You need to know the tools you're going to use in the classroom. Even if it's something nice for the students, a different way of learning, if the teacher, who is the one conducting the lesson, is lost because they don't know how to handle the tool. The training for this must be ongoing so that the development is seen by the teacher as something good.

KEYWORDS: Digital technologies; Teacher training; Learning; ICT.

INTRODUÇÃO

A importância das tecnologias no processo de ensino aprendizagem de cada aluno, com o objetivo de observar a evolução e utilização da tecnologia e compreender o papel que o professor desempenha, e como incentiva a utilização da tecnologia da informação e comunicação. É através dos resultados que se vê onde realmente o docente está fazendo uso em sala de aula dessas ferramentas, com uma maneira didática e pedagógica. Sendo este assunto muito abrangente para o meio educacional, principalmente nos anos iniciais, onde, as crianças pequenas, têm muito acesso à tecnologia em seus lares. Tal tema de estudo se faz necessário, pois a utilização das tecnologias no ambiente escolar para o desenvolvimento da aprendizagem da criança de maneira estimulante, com isso, se faz necessário o entendimento da invasão tecnológica no ambiente escolar com a finalidade educacional.

O uso da tecnologia se tornou comum para todas as pessoas, em qualquer situação que se possa imaginar, desde a simples comunicação entre amigos, ou vendas através da internet. Essa ferramenta adentrou no ambiente escolar pela porta da frente, e tornou-se muito bem-vinda. Entretanto, como ela vem sendo observada e utilizada no ambiente escolar, deve ser usada como uma simples ferramenta e não como a base principal. Nesse processo em que o professor, o computador e o celular, acabam se encontrando no mesmo ambiente, muitas das vezes por falta de conhecimento do docente e por características de ensino, o docente acha que esta ferramenta acabará tomando o seu lugar que por direito é seu.

Ao se observar a tecnologia como parte fundamental no processo de ensino aprendizagem, ela é vista como uma espécie de professora eletrônica, apesar de auxiliar no processo, esse fantasma para a substituição dos professores acaba por tomar uma forma. Segundo Sápira (2019, p. 15), pois

ele não se cansa, tem fácil acesso ao conhecimento através das redes, e acaba se enquadrando por não ter discernimento próprio sobre as representações sociais dominantes sobre o que é ensinar e aprender.

Observando de maneira minuciosa a utilização desta ferramenta, onde é a mesma acaba demonstrando muitas lacunas de acordo ao ponto de vista educacional, pois acaba demonstrando perfeccionismo e subestimando a utilização do intelecto do aluno, atrapalhando na interação social entre os mesmos no processo de ensino aprendizagem, pois, muitos, ao se depararem com esse mundo tecnológico, acabam se deixando levar pelas belezas que a mesma traz, envolvidos nessa fantasia, e por que não dizer, cinematográfica, acabam esquecendo-se do foco principal, que é estudar.

Para Amante (2011, p.15), esses pontos de vista, não se quer dizer que a principal finalidade das novas tecnologias é atrapalhar no processo, mas sim, influenciar para uma aprendizagem significativa na vida das crianças e dos adolescentes atualmente, e, como a tecnologia se faz presente no ambiente escolar para desenvolvimento dos estudantes. Os trabalhos oferecidos pelos professores utilizando os meios tecnológicos através de pesquisas e a utilização de softwares educativos, pode-se ver que o aluno teve um aprendizado bem mais significativo.

Pode-se dizer que o mundo hoje não é o mesmo que o de alguns anos atrás. Essa frase parece até redundante, mas se pudermos observar de maneira bem mais específica, o mundo realmente mudou, em pouco tempo, bem menos que 5 anos, todas as formas de trabalho, comunicação, e principalmente o ambiente escolar, que é o foco principal deste artigo, mudou. Coisas que antes eram um absurdo no ambiente escolar, como uma criança está com o celular em sala de aula fazendo uso dele, se tornou algo comum e necessário para o bom andamento do desenvolvimento intelectual dela. Essas mudanças só se deram através do desenvolvimento das tecnologias da informação. As regras e as rotinas são outras, e para as crianças, as brincadeiras se tornaram diferentes, onde o jogo de tabuleiro que anteriormente era jogado no próprio tabuleiro, começou a ser jogado na tela do smartphone. O diálogo falado tornou-se diálogo escrito, e muitas das vezes, escrito de maneira errada.

Não é de hoje que as tecnologias vêm adentrando as portas do ambiente escolar devido ao seu grande avanço. Muitas dessas mudanças são sutis, mas importantíssimas, a exemplo disso é a retirada do quadro negro, quero utilizado com giz, para a substituição do quadro branco, ou de vidro, utilizado com pincéis de tintas recarregáveis, também podemos citar a utilização das TVs e data show utilizados muitas das vezes pelas escolas particulares, coisa que já se tornou comum alguns anos. As comunicações que anteriormente eram muito lentas se tornaram rápidas e foram perdendo espaço para as novas tecnologias. A exemplo disso, é o telefone, que na grande maioria das escolas públicas, ainda existe um orelhão, mas, ninguém faz uso dele, e muitos nem sabem para que realmente ele está ali. Até sabem o que é, mas nunca fizeram uso, pois tem um celular à mão.

A comodidade com o uso da tecnologia encontra-se em todos os ambientes imagináveis e inimagináveis de nossa sociedade, e o ambiente escolar não é diferente. Essa ferramenta deve ser aproveitada na contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem, pois o diálogo entre alunos e professores, deve também estar no ambiente virtual e não somente na sala de aula. A comunicação nesse ambiente dinamiza a atividade, onde muitos trabalhos podem ser feitos, e todos podem

interagir de maneira desinibida, expressando suas opiniões a partir de algum comentário feito por outro colega, fazendo o que a aula desenvolva se de maneira rica e estimulante, pois desta forma a capacidade crítica do aluno é aguçada. E para aqueles que acham que somente devem ser usados no ambiente escolar em níveis de ensino fundamental e médio, está completamente enganado, pois através do método EAD (educação a distância), pessoas estão formando se em cursos superiores, nas mais diversas áreas.

A distância física entre professores e alunos, comunicação com o uso da mídia, são inovações trazidas pela EAD que se constituem num desafio para as instituições de ensino. Exigem investimentos em tecnologia avançada para a mediação e ao mesmo tempo mudança na cultura dos professores e alunos que tem como parâmetro o modelo pedagógico presencial, caracterizado pela presença física de professores e alunos num mesmo tempo e espaço (MUGNOL, p. 13, 2009).

Coisas comuns como livros e cadernos estão sendo substituídas pelos próprios smartphones dos alunos ou pelos tablets cedidos pelo ambiente escolar. As aulas podem ser assistidas de maneira presencial ou online, sendo a segunda opção dividida em mais 2 formas que é a forma assíncrona ou síncrona, sendo que a maneira assíncrona é quando o aluno assiste às aulas que estão gravadas, e a maneira síncrona é ao vivo, através da plataforma virtual do ambiente escolar. E as tarefas não necessariamente são feitas no caderno físico do aluno, mas, no próprio portal.

Antes de chegarmos ao ponto em que nos encontramos, Lopes (2012, p. 10), disse que “estamos vivendo o início de uma transformação cultural, em que a forma de construir o conhecimento é colaborativa”.

No contexto em que a escola atual se encontra, não é mais cabível a utilização de certas ferramentas utilizadas há anos, a exemplo disso é o diário de frequência, que pode ser muito bem-feito no ambiente digital. Muitas escolas públicas já fazem uso dessa ferramenta, e os pais, de suas casas, podem ver o boletim escolar de seus filhos e a frequência, não tendo a necessidade de deslocamento somente para isso. Podem também fazer até a matrícula, e solicitação de transferência, se no caso, for para uma outra escola da mesma rede. Já para os alunos, esse avanço trouxe praticidade para as atividades que podem ser feitas no ambiente digital como tarefas e apresentações. Não tendo a necessidade de ir para a casa dos colegas para fazer atividades em grupo. Para Oliveira (2018, p.22), “é importante que haja não apenas uma revolução tecnológica nas escolas. É necessária a revolução na capacitação docente, pois a tecnologia é algo ainda a ser desmistificado para a maioria dos professores”.

É necessário que as instituições de nível superior para a formação de professores, visam na formação de profissionais que tenham facilidade na utilização das tecnologias atuais. As escolas também precisam capacitar os seus docentes, pois são eles que irão trabalhar com as crianças em sala de aula. Sendo assim, torna-se essencial esse conjunto para os objetivos esperados. Já é compreendido que a tecnologia traz um estímulo a mais no desenvolvimento das habilidades de cada criança, diferentemente de quando trabalhados no contexto da página impressa, ou simplesmente com a escrita no caderno.

Uma outra ferramenta tecnológica muito utilizada nas escolas atualmente, são os softwares educacionais, que tem a capacidade de corrigir palavras que estão incorretas e corrigir frases que estão fora do contexto. Essa é uma das coisas mais básicas que esses programas podem fazer. Com

isso os jogos podem ser desenvolvidos, para as aulas de português. Já para as outras matérias o mesmo pensamento pode ser construído. De maneira resumida, essas são uma das várias coisas que podem ser feitas utilizando a ferramenta do computador, que atualmente podemos também chamar de celular. E com a utilização do software educativo em sala de aula, o mesmo pode trazer várias facilidades na aprendizagem, pois a utilizá-lo, os alunos estarão desenvolvendo várias de suas capacidades, podendo ela ser: intelectuais, auditivas e visuais, fazendo com que eles observem as aulas e os temas de maneira diferente.

Para o melhor entendimento da utilização dos softwares educativos em sala de aula, Ramos (2018, p. 22) afirma que:

Para um trabalho bem-sucedido, é preciso comprometimento pedagógico por parte da instituição educativa e de seus professores. Assim, um bom planejamento requer o uso sistematizado dessas tecnologias, além do conhecimento dos softwares que serão utilizados; portanto, é preciso que a equipe pedagógica explore e conheça os limites e potencialidades de cada um (RAMOS, 2018, p. 22).

Para se ter um excelente significado na execução do aplicativo desenvolvido, é imprescindível que os professores conheçam cada funcionalidade dele. Dessa maneira é simples o desenvolvimento das atividades propostas, que foram planejadas pelo professor. Os alunos entenderão por qual razão a ferramenta do aplicativo específico está sendo utilizada. O enriquecimento do ambiente escolar é visível com a utilização destas ferramentas, pois o mesmo vem auxiliar o professor na exploração do conteúdo, beneficiando o ensino aprendido de cada aluno sendo dinâmico e interativo.

TIC E O PROFESSOR

Alguns professores ao saírem de sua formação universitária, acham que necessitam de alguma fórmula mágica para lecionar em suas aulas de maneira espetacular. Para eles será muito difícil ensinar cada aluno de maneira específica e individualizada, pois, são seres pensantes com suas peculiaridades e educação familiar diferenciada. Uma grande ferramenta no auxílio desta dificuldade é a utilização da tecnologia. Ela traz um leque de possibilidades ao profissional, ajudando a desenvolver melhor as atividades e fazendo com que os alunos tenham mais interesse pelos temas desenvolvidos em sala de aula.

A adequação da tecnologia aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula não é fácil. É preciso conhecer o que se está ensinando, como vai ser utilizado essa ferramenta, e em que momento da aula. É como se o aluno estivesse com um novo livro didático em mãos.

O professor como mediador do processo de aprendizagem, têm o dever de transmitir o conteúdo de forma eficaz, utilizando as tecnologias como forma facilitadora da aprendizagem, desenvolvendo habilidades ou valorizando as que os alunos adquiriram no meio digital fora da escola, (SILVA, 2017, p.13).

O aprimoramento dos profissionais que já estão trabalhando na rede, seja ela pública ou privada, dependerá de como o seu corpo pedagógico desenvolverá as atividades. Podendo ser da maneira corriqueira conhecida como presencial, podendo ser com a utilização da própria tecnologia, que será através do espaço digital. As formações podem ocorrer semanalmente, mensalmente, bimestralmente ou a cada semestre. Com essas informações o professor (a), estará atualizado

e preparado para atuar com o uso das tecnologias digitais dentro da sala de aula. Para Torres (2022, p.8), os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão à nossa disposição com uma velocidade nunca imaginada.

Para que o professor venha ter um excelente desempenho na utilização das ferramentas digitais, é necessário que ele tenha a curiosidade de também querer aprender. Ir além do que a formação pedagógica tem explanado em seus encontros. Ele também pode trabalhar em parceria com outros colegas, com a complementação das matérias, unindo-as na utilização de aplicativos.

A Internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado (MANFIO, 2018, p.25).

As descobertas tecnológicas a cada dia avançam de maneira exponencial, e por essa razão a cobrança do corpo diretivo do ambiente escolar se torna maior, pois ela quer o melhor para o ambiente escolar, não importando que o tempo seja pequeno. Querem que o avanço tecnológico também chegue à escola. Pois se os professores estiverem com um excelente nível de conhecimento na utilização das ferramentas tecnológicas, conseqüentemente os alunos vivenciaram uma boa parte da tecnologia na escola e terão um ensino de qualidade.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

É relevante a observação sobre a formação dos professores em relação a como ele pode contribuir para a utilização das tecnologias na escola. Mais um desafio proposto ao professor onde o mesmo terá que desenvolver a competência para a realização e utilização. Recursos que foram integrados no currículo aprendizagem dos alunos.

Para Lima (2018, p.11), alguém que já está habituado a desenvolver suas atividades pedagógicas rotineira, e acaba deparando se com algo novo no qual ele não é um nativo digital, mas um Imigrante, ou até mesmo nem isso, pois essas tecnologias surgiram para ele como algo assombroso. Ter que colocar em seu currículo a necessidade de aprender algo que não lhe é habitual, é assustador. Ter que modificar todo o seu conhecimento na prática de aulas de uma hora para outra acaba sendo um absurdo para o professor.

A primeira resposta dada a toda essa mudança na vida do professor foi a completa rejeição de qualquer ferramenta relacionada à tecnologia ou algo parecido, pois não cabia em seu entendimento a necessidade de fazer toda uma mudança em sua didática, que é ao seu ver, já era o suficiente para que os alunos compreendessem à sua maneira de ensinar. De acordo com Matos (2017, p.35), “a utilização da tecnologia constitui, também por estes aspectos, uma fonte de insegurança numa profissão em que este aspecto assume uma importância fundamental”.

Todavia sem que o professor esteja à frente da utilização das tecnologias no ambiente escolar, não tem como desenvolver essas atividades nesse espaço, já que,

se desejamos que este envolvimento seja significativo e produtivo, então ele deve represen-

tar mais do que a simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino. Os professores não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais (ARAÚJO, 2020, p.12).

O professor tem a capacidade de relacionar da melhor maneira possível, se assim não fosse não estaria trabalhando, portanto, tem a capacidade de mudança, mas acima disso ele não necessita mudar todo o seu processo de ensino, mas sim, acrescentar essas novas práticas tecnológicas em suas aulas, não deixando de lado aquilo que a ele é valorizado, onde há tempos, já vinha executando com maestria.

Ao integrar as tecnologias digitais e os processos de formação que a visam desencadear e efetivar, não podem assentar numa óptica de ruptura, mas numa óptica de progressiva apropriação, desenvolvida pessoal e coletivamente em que as mudanças ocorram como resultado deste processo de apropriação vivido pelos próprios, decorrentes da reflexão e questionamento por ele desencadeado e que lhes permitam ajustar a inovação ao seu contexto, recriando práticas e dinâmicas de trabalho que lhe surjam como significativas e que valorizem o seu investimento (DE SOUSA, 2020, p.20).

A formação dos professores é entendida como um processo de desenvolvimento pessoal continuado do profissional num espaço de formação contextualizada. Coelho (2017, p. 15), afirma que “o contexto socializante da formação (formação sócio centrada) mobiliza os formandos como objeto de, como agente e como sujeito da sua própria formação na dinâmica interativa e cooperante que o grupo de projeto formativo proporciona”.

Percebe-se que, o conhecimento anterior já vivenciado pelo professor, suas experiências e sua história constitui o ponto de partida para dar início na aquisição de novos conhecimentos, dando a ele as capacidades necessárias. Para que isso venha ocorrer é necessário que eles tenham o apoio do corpo pedagógico e diretório, que em lugar de cobranças e excessivas, sejam apresentados aos mesmos não coisas mirabolantes ou grandiosas, onde os assustaram, mas o essencial, não valorizando a tecnologia em si, e sim, alunos e professores.

Um espaço de vivência coletiva entre os professores se faz necessário para que se consiga obter excelentes resultados na execução do ensino aprendizagem das tecnologias. É entre professores que encontrarão as dificuldades no uso dessas ferramentas, e encontrarão as resoluções de problemas para desempenhar o seu papel de docente, dando uma repaginada em sua didática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo sempre traz coisas boas, pois acabamos saindo de nossa zona de conforto, que para muitos, não é tão bom assim. A utilização da tecnologia na escola deve auxiliar a todos, tanto alunos como os professores pois essas novas experiências aparecem para ajudar na formação integral do aluno de maneira prática, pois quando ele sair da escola, já tem uma vivência e uma noção do que o espera na sua futura rotina de trabalho. Se a escola não proporcionar ao aluno essa vivência, ela deixará de ser aberta para o novo, sendo que os principais responsáveis por essas ações devem ser os professores, onde devem mostrar aos alunos que as ferramentas usadas em suas casas, servem primeiramente para coisas importantes como trabalho e estudo.

Antigamente os professores eram o detentor do saber, mais devido ao avanço da tecnologia,

todos agora tem a possibilidade de tê-la nas mãos, não importando sua classe social. O aluno tem a facilidade de manusear essas ferramentas e o professor tem o direcionamento a dar para os alunos. Sendo assim, é uma junção perfeita para ambos, aluno e professor, um ajudando o outro na magia do ensino aprendido, dois mundos com características diferentes se ajudando. O professor conduzindo e aprendendo e o aluno sendo conduzido e ensinando, coisa que a tecnologia também trouxe para dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMANTE, Lúcia. **Tecnologias digitais, escola e aprendizagem**. Ensino em Revista, p. 235-245, 2011.

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. Summus Editorial, 2020.

COELHO, Carolina Paula Faria. **Práticas de integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: exploração das potencialidades do jogo pedagógico**. 2017.

DE SOUSA, REGINA LÚCIA. **A qualidade do processo de ensino-aprendizagem: uma análise sob a ótica da gestão escolar**. 2020.

LIMA, Aline Santos de. **O uso das novas tecnologias para a promoção do contato intercultural em línguas estrangeiras**. 2018.

LOPES, Lia da Costa Jordão Aparício. **A Web como ferramenta para a construção da inteligência coletiva**. 2012.

MANFIO, Ana Dionara Binotto. **Mídias digitais e contexto educacional: tornando o fazer pedagógico protagonista**. Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura, p. 808-812, 2018.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; DE FREITAS MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Editora Vozes Limitada, 2017.

MUGNOL, Marcio. **A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos**. Revista Diálogo Educacional, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.

OLIVEIRA, Vanessa Gois. **A tecnologia como ferramenta colaborativa no ensino-aprendizagem: professores frente a desafios**. 2018.

RAMOS, Murilo Sérgio. **O uso de tecnologias da informação da comunicação (TIC's) no ensino e aprendizagem da educação**. 2018.

SÁPIRAS, Fernanda Schuck. **Relações entre a literacia digital e o ambiente scratch: um olhar por meio de perspectivas matemáticas com alunos do sétimo e oitavos anos do ensino fundamental**. 2019.

SILVA, Maria de Jesus Moreira; SILVA, Moizeis Damazio da. **Um estudo sobre o uso das tecnologias computacionais como ferramenta de aquisição e ou desenvolvimento de ensino e aprendizagem de discentes e dos docentes**. 2017.

TORRES, Lidianne Sabrina Viana. **Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas no Brasil nos anos de 2019 a 2020: perspectiva panorâmica**. Research, Society and Development, v. 11, n. 2, p. e20311225586-e20311225586, 2022.

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