

VO6 - N.07 - JULHO 2024

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional



ISSN 2965-9299

ISSN 2596-3309

ISSN 2596-3295

DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.6, n.7 (jul. 2024) - São Paulo: Educar Rede, 2024.

805 p: il. color.

Mensal

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

ISSN 2965-9299 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa).

ISSN 2965-9299 (Online)

ISSN 2596-3309 (CD -ROM)

DOI 10.53782

1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Jogos educativos . 4. Brincadeiras .
5. Aprendizagem. 6. Educação ambiental - estudo e ensino.
7. Rousseau, Jean-Jacques, 1712- 1778. 8. Educação - filosofia
9. Tecnologia educacional. 10. Tecnologia e crianças . 11. Internet e crianças
12. Comunismo- Brasil. 13. Partido Comunista Brasileiro
14. História - estudo e ensino. 15. Televisão na educação. 16. Professores - formação
17. Arte na educação. 18. Autismo em crianças 19. Narrativa (retórica)
- 20 . Matemática - estudo e ensino .21. Antirracismo - Brasil 22. Desenho universal
23. Interesses na literatura. 24. Crianças - livros e literatura .
- 25 Pesquisa industrial 26. Eficiência organizacional . 27. Desempenho
28. Dirac, Paul, 1902 - 1984. 29. Teoria quântica .30. Psicomotricidade
- 31 . Desenvolvimento infantil. 32. Autorretrato. 33. Adaptação escolar
34. Cinema na educação.35. Arte e tecnologia .36. Educação de jovens e adultos
37. Alfabetização. 38. Educação física- estudo e ensino. 39. Psicologia educacional
40. Literatura brasileira - escritores indígenas 41. Assédio na escola
- 42 Conflito interpessoal . 43. Ensino. 44. Waldorf, método de educação
45. Arte de contar história 46. Jovens e emprego
- 47 Reaproveitamento (sobras, refugo , etc.) - Brasil. 48. Educação infantil
49. Teatro na educação . 50. Música sertaneja. 51. Inteligência artificial
52. Avaliação educacional.

CDD 370

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

EDITORIAL

POR QUE OS EVENTOS DO COTIDIANO SÃO TEMAS IMPORTANTES PARA TRABALHAR NA ESCOLA?

Os eventos do cotidiano são temas importantes para serem trabalhados na escola por diversas razões. Primeiramente, eles ajudam a contextualizar o aprendizado, tornando os conteúdos escolares mais relevantes e significativos para os alunos. Ao conectar o currículo escolar com situações reais, os estudantes podem ver a aplicabilidade do que estão aprendendo em suas vidas diárias.

Além disso, abordar eventos do cotidiano na escola promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania. Os alunos são incentivados a analisar, discutir e formar opiniões sobre questões atuais, desenvolvendo habilidades importantes como argumentação, reflexão e tomada de decisão informada.

Trabalhar com temas do cotidiano também contribui para o desenvolvimento da empatia e da compreensão intercultural. Ao explorar diferentes perspectivas e contextos, os alunos aprendem a respeitar e valorizar a diversidade, preparando-se melhor para viver em uma sociedade plural.

Por fim, essa abordagem pode aumentar o engajamento e a motivação dos alunos, pois eles se sentem mais conectados ao material e percebem a escola como um espaço que dialoga com a realidade que vivem fora dela.

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

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

SUMÁRIO

10 ATIVIDADES LÚDICAS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

ADRIANA CLEONICE DE ALMEIDA

20 A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE

ADRIANA FREIRE DE BARROS BURGOS

28 O ENRIQUECIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS POR MEIO DAS BRINCADEIRAS

AILZA FERREIRA DE SOUZA

40 A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR COM O MEIO AMBIENTE DESDE A TENRA IDADE

ALEXANDRA GOMES MOTA

50 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS

AMANDA REGINA LIMA AQUINO

57 ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS, IMPACTOS E APLICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

ANA MARIA DE LIMA CAMPOS

64 OS DESAFIOS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO EDUCAR NOS DIAS DE HOJE COM O USO DA TECNOLOGIA

ANDRÉIA FARIAS DOS SANTOS ALVES

77 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DO BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA

ANGÉLICA FORTUNATO

86 O PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO E A REVOLUÇÃO NACIONAL DEMOCRÁTICA: UTILIZANDO A TEMÁTICA EM AULAS DE HISTÓRIA

CESAR AUGUSTO FERNANDES COSTA

95 A TELEVISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O PLANEJAMENTO E O IMPROVISO

CLEONICE APARECIDA DA SILVA
BERTACO

108 CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR COMO DESAFIO PARA A PRÁTICA DOCENTE

CONSUELO MENDES SILVA

123 ARTE E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE REFERÊNCIA DAS ESCOLAS DE REGGIO EMÍLIA

DAIANE ANDRADE NASCENTE

136 A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

ELAINE GOMES DOS SANTOS

SUMÁRIO

149 A INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

EVELYN FERNANDES DOS SANTOS

159 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA OPINATIVA

FABÍOLA CHAGURI NOBRE

179 OS JOGOS COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

FELIPE AUGUSTO SOARES LEITE

192 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

FELLIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

202 AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDA PRISCILA DA SILVA
OLIVEIRA

210 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FLAVIA DE OLIVEIRA LIMA

219 PRÁTICAS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ESPECTRO AUTISTA

GERALDO LUIZ DE TOLEDO COSTA

228 O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GIOVANA BARBOSA ALMEIDA
SARTORELLI

238 EFEITOS DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES FUNDAMENTAIS

GRACIELE DE BRITO GONÇALVES

252 REFLEXÕES TEÓRICAS PARA A SALA DE AULA SOBRE LEITURA, LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR

IZABELA LETICIA DOS SANTOS

267 O BRINCAR E O APRENDER NA EDUCAÇÃO

JANAINNA BASTOS DA SILVA

275 BENCHMARKING ATUANDO NA QUALIDADE E NA PRODUTIVIDADE

JEFFERSON RAMOS DA SILVA

286 DIRAC E EDUCAÇÃO: EXPLORANDO AS CONTRIBUIÇÕES DO FÍSICO TEÓRICO PARA A PEDAGOGIA CIENTÍFICA

JOÃO MARCOS HERNANDEZ

SUMÁRIO

**295 PSICOMOTRICIDADE E
DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO**

JOSEILDA MARTINS APRIGIO DOS SANTOS

**304 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

KARINA APARECIDA SPADONI

315 O QUE VEM ANTES DO LER E ESCREVER?

KATIA CRISTINA FRANCISCO COSTA

323 AUTORRETRATO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KELI ADRIANA SCABELLO GONÇALVES

**331 CULTURA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: BRASIL, ÁFRICA E BOLÍVIA**

KHADIJA ALVES IZIDORO

**341 O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO
ESCOLAR**

KLEBER REIS DA SILVA

**351 AS ARTES COM O AVANÇO DAS
TECNOLOGIAS**

LEANDRO RODRIGUES LUZ

360 A ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LÚCIA MARIA PAULINO DA COSTA

**369 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM
PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LUCIANA RAMOS LOPES

**381 INVESTINDO NO FUTURO: EDUCAÇÃO
CONTINUADA PARA PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

LUCIENE SPERANDIO BENTO

392 LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCILENE SANTANA PEREIRA

**403 O PAPEL FUNDAMENTAL DA
ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA)**

LUCINEIDE PEREIRA DA ROCHA

**411 A REALIDADE SOBRE A
IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E
ADULTOS (EJA)**

LUIZA SOUZA SILVA CARVALHO

419 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAGALI CRISTINA AUGUSTO NUNES

**428 A INFLUÊNCIA DE JEAN-JACQUES
ROUSSEAU NO ILUMINISMO, NA
REVOLUÇÃO FRANCESA E NA
EDUCAÇÃO**

MARIA ANTONIETA NEVES IZIDORO

**438 AS RELAÇÕES SOCIAIS E O AFETO NA
EDUCAÇÃO**

MARIA APARECIDA FERREIRA

SUMÁRIO

448 A CULTURA E LITERATURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONALISA LAURA BARBOZA MARIANO

460 O BULLYING NAS ESCOLAS

NATÁLIA POSO COSTA

467 EMPATIA E A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NATHALIA BENETTI DOS ANJOS

479 OS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PEDAGOGIA WALDORF

PAMELA DA SILVA

488 OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

PATRÍCIA VALLI

497 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

PAULA REGINA TOLEDO SARRAINO

507 MOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRISCILLA BORGES DE ALMEIDA

517 O APRENDIZADO DE UM NOVO IDIOMA NA PREVENÇÃO DO ALZHEIMER

RAFAEL CESAR BUENO

526 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS

REGISLAINE ALVES DA SILVA MORAES

540 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RENATA ALVES DA CRUZ

552 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM AUTISMO POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS

RENATA NINCK SILVA

570 RECURSOS ADAPTADOS DE ARTE NO ENSINO DE SURDOS: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA A DISCIPLINA DE ARTE

RICARDO BRASIL CRUDELI

579 A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A MAGIA DO “ERA UMA VEZ”...

RITA DE CASSIA TASSI

592 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE APRENDER BRINCANDO

ROBERTA LÚCIA FERREIRA BARROS

SUMÁRIO

602 NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

RODRIGO MASKALENKA

614 ARTE E RECICLAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

RUTE ELEOTERIO PEREIRA

621 A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS DESAFIOS NO MUNDO TECNOLÓGICO

SAMIRA DE FÁTIMA TRAD PINHEIRO

629 MATEMÁTICA E PSICOPEDAGOGIA: UMA ABORDAGEM INTEGRADA PARA A APRENDIZAGEM EFICAZ

SARA ANTUNES ANTONIO

637 EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NAS ESCOLAS

SELMA MARTINS SASSO

645 A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MIDIÁTICOS NAS ESCOLAS

SÉRGIO ANTÔNIO DE ANDRADE SAVOIA

655 AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E A INFLUÊNCIA DAS MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SHIRLEY APARECIDA DOS SANTOS
TEIXEIRA DA SILVA

665 COMPETÊNCIA EMOCIONAL E OS DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

SOLANGE RUBINO DE SOUZA SAHE

678 A INTERSEÇÃO ENTRE NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL

TAIS DE DEUS SAMPAIO

690 O USO DAS NOVAS METODOLOGIAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

TÂNIA SCODELARIO BETTENCOURT

698 COMO O AFETO PODE INFLUENCIAR NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANA CHAGAS CARNEIRO

709 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS EDUCACIONAIS

TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA

721 EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-PANDEMIA: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PRÁTICA

TATIANA OLIVEIRA DA SILVA

730 A MÚSICA POPULAR CAIPIRA

TATIANE FERNANDES DE OLIVEIRA
MONTEIRO

SUMÁRIO

**739 O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
NA PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO E NA
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS**

TATIANE GIMENTE BONFIM

752 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

TERESA CRISTINA DE PINHO BORBA

761 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

VALÉRIA ARTHUR LOPES DOS SANTOS

**768 A GESTÃO ESCOLAR DESAFIADORA,
DESENVOLVIDA EM CARÁTER
DEMOCRÁTICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE
PRÁTICAS TRADICIONAIS VERSUS
PRÁTICAS INOVADORAS**

VANDA FRANCO MONTEIRO DE CASTRO

**780 A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES

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

WILMA DE LUNA SILVA

ATIVIDADES LÚDICAS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

PLAY ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS



ADRIANA CLEONICE DE ALMEIDA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Anna (2016); Pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade São Luiz (2017) em Educação Especial e Inclusiva; Neuropsicopedagogia(2021); Psicomotricidade(2022); Professora de Educação Especial Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como tema as atividades lúdicas para crianças com necessidades educativas especiais. Seguindo a linha de pesquisa “Docência na Educação Infantil”. O lúdico é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Nas situações em que a criança é estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento. Seguindo esse pensamento, o presente artigo ensino tem o objetivo de dispor as atividades lúdicas, como estratégia para aprendizagem e socialização de alunos com necessidades educativas especiais dentro do ambiente escolar. Cabe a educação capacitar essas crianças de toda e qualquer bagagem, que possa inseri-lo, verdadeiramente em uma sociedade, rompendo paradigmas desta nova situação que se apresenta.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Inclusão; Desenvolvimento; Aprendizado.

ABSTRACT

The theme of this article is play activities for children with special educational needs. It follows the

line of research "Teaching in Early Childhood Education". Play is of fundamental importance for children's development, as it allows them to transform and produce new meanings. In situations in which the child is stimulated, it is possible to observe that they break away from the relationship of subordination to the object, attributing a new meaning to it, which expresses their active character in the course of their own development. With this in mind, the aim of this teaching article is to use play activities as a strategy for learning and socializing students with special educational needs within the school environment. It is up to education to equip these children with any and all baggage that can truly integrate them into society, breaking down the paradigms of this new situation that has arisen.

KEYWORDS: Play; Inclusion; Development; Learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema e linha de pesquisa a docência na Educação Infantil, com enfoque na importância do lúdico na escola para as crianças com necessidades educacionais especiais. Esses alunos podem ser beneficiados com a adaptação das atividades lúdicas, de acordo com as necessidades especiais relativas às particularidades em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O estudo do tema se justifica pela frequente discussão sobre a importância do lúdico para a aprendizagem das crianças. O objetivo é pesquisar como podem ser introduzidos na prática pedagógica junto às crianças com necessidades educacionais especiais, materiais lúdicos de forma a auxiliar a criança, na construção, de seu próprio desenvolvimento, com auxílio da família.

Grande parte das crianças com necessidades educacionais especiais não possui acesso à rede regular de ensino, seja por não aceitação da escola, ou por falta de estrutura escolar para receber a criança, ou adolescente ou o jovem. Dessa forma é preciso desenvolver projetos como esse nas escolas contribuindo na aplicação de didáticas que trabalhem com a capacidade do aluno especial em utilizar o lúdico como forma de aprender e compreender o mundo que o cerca.

Propõe-se trabalhos com conteúdos no intuito de trabalhar os aspectos emocionais, rever limites, desenvolver autonomia, aprimorar a coordenação motora, aumentar a concentração, a atenção e o raciocínio e desenvolver a criatividade.

O objetivo deste artigo é destacar as atividades lúdicas, como estratégia para aprendizagem e socialização de alunos com necessidades educacionais especiais dentro do ambiente escolar.

Para o desenvolvimento do projeto pretende-se trabalhar com a ludicidade a fim de promover a socialização. Em seguida, deverão ser trabalhados jogos e brincadeiras artísticos, expressivos, sensíveis, recreativos e desportivos.

A avaliação será feita observando a participação, envolvimento, desenvolvimento das crianças durante as atividades lúdicas. Respeito a todas as diferenças e limitações, será observada e registrada também a socialização e interação e habilidades aprendidas.

O trabalho com jogos e brincadeiras, como atividades lúdicas, no ambiente de uma escola inclusiva, com a interatividade e a ludicidade, é de fundamental importância para a abstração, pois essas atividades aguçam a capacidade cognitiva dos alunos, desenvolvendo habilidades comunicativas, aumenta a autoestima, além de propiciar relações interpessoais. Buscam também, aproximar os alunos especiais para o universo acadêmico como incentivo a uma educação de qualidade.

A ludicidade é essencial ao ser humano e ao seu desenvolvimento - O lúdico como um recurso didático, está além de ser apenas jogos e brincadeiras, de propor divertimento, suas características são bem mais acentuadas como: desenvolver habilidades motoras e intelectuais, fixar conteúdos de forma prazerosa e envolvente, permitindo assim ao educando construir sua aprendizagem, visto que é um modo de expressar-se, pois se pode fazer um paralelo entre os jogos e as brincadeiras com as situações do cotidiano. Essas ferramentas lúdicas muitas vezes exercem papel fundamental no processo de ensino – aprendizagem, uma vez que sua utilização em sala de aula mostra-se mais eficiente do que os meios tradicionais de ensino.

A FREQUÊNCIA ESCOLAR

Dados apontam apenas o número frio de matrículas registrado, sem uma análise qualitativa da qualidade da educação ofertada às crianças e jovens do Brasil.

O levantamento, que analisa apenas o número de matrículas em todas as etapas do ensino escolar, mostra a linha de cima se distanciando da linha de baixo de forma angular. Apenas na educação infantil observa-se que a pandemia de Covid-19 manteve o número de matrículas razoavelmente estável, com aumento irrisório, mas com o arrefecimento da pandemia houve um salto no número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns (que, na nomenclatura equivocadamente adotada pelo Censo, tornou-se “alunos incluídos”) da educação infantil: esses estudantes saltaram de 106.853 em 2021 para 174.771 em 2022 – aumento de 63,5%.



fonte: <https://www.sinprodf.org.br/alunos-de-educacao-especial-inclusao-ocorre-em-quantidade-e-em-qualidade/> Acesso 17 jun. 2024.

Ainda na educação infantil, a quantidade de alunos matriculados em classes especiais e escolas exclusivas também indica que a inclusão é um processo ininterrupto: desde 2010, quando os matriculados em classes comuns e em classes especiais eram quase o mesmo (34.044 “incluídos” e 35.397 em classes especiais), o número de matrículas em escolas/classes especiais vem caindo ano a ano, enquanto o número de “alunos incluídos” aumenta.



fonte: <https://www.sinprodf.org.br/alunos-de-educacao-especial-inclusao-ocorre-em-quantidade-e-em-qualidade/> Acesso 17 jun. 2024.

Essa estrutura se mantém no número de matrículas do ensino fundamental: em 12 anos, houve um aumento de 140,6% em “alunos incluídos” e leve queda de matrículas em classes especiais. Mas é no ensino médio que a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial deu o maior salto: enquanto as matrículas em classes especiais se mantêm praticamente estáveis em 12 anos, os “alunos incluídos” foram de 27.695 em 2010 para 203.138 em 2022 – salto de 633,48%.



fonte: <https://www.sinprodf.org.br/alunos-de-educacao-especial-inclusao-ocorre-em-quantidade-e-em-qualidade/> Acesso 17 jun. 2024.

“O crescimento dos estudantes em turmas regulares e a queda do contexto de classe especial é consequência da Política Nacional de Educação Especial, implantada pelo MEC em 2008 após documento elaborado por um grupo de trabalho especial para o segmento”, conta Inácio Antônio Athayde Oliveira, da Sala de Recursos específica de estudantes Surdos no CEF 08 do Gama, que continua: “É natural o crescimento. Não tem como zerar [os estudantes em classes especiais], pois ainda existem no DF, por exemplo, políticas públicas educacionais consideradas inclusivas em espaços de classes especiais e Centro de Ensino Especial.”

ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS (ACI)

Segundo Sá (2004), muito se tem pensado no sentido de melhor compreender e auxiliar crianças portadoras de necessidades educativas especiais. E se com a criança classificada como “normal”, as práticas pedagógicas requerem um melhor aprofundamento e revisão de posturas já obsoletas, quanto mais em se tratando de lidar com pessoas “diferentes”.

Nesse sentido, Sá (2004), acrescenta que para que as aprendizagens escolares realmente se efetivem em nossas escolas, públicas e particulares, temos que reconhecer que não basta apenas aos profissionais da área da educação uma formação em determinados conteúdos lógicos, mas que estes profissionais necessitam de uma formação em termos de aprendizagens dramáticas, considerando o universo social ao qual sua atividade profissional se dirige - uma sociedade formada por um contingente de mais de trinta milhões de analfabetos, entre funcionais e absolutos, os quais, por sua vez em sua maioria compreendem o quadro dos brasileiros que vivem condição de pobreza crônica nas periferias de nossas grandes capitais e metrópoles.

Sá (2004) salienta que em Congresso realizado na Espanha, em 1995, foi utilizado o termo “Adequações Curriculares Individualizadas (ACI), e foi gerado a partir do Programa de Desenvolvimento Especial para alunos com handicaps ou deficiências”. Posteriormente, e atendendo a progressiva ampliação do conceito de educação especial, esta associação foi adquirindo novos matizes e sendo transferida a todos os alunos que, por uma ou outra condição – ou conjunto de condições – apresenta necessidades educacionais especiais.

De acordo com Sá (2004), as ACIs compõem um dos instrumentos escolares e precisam apresentar em sua preparação desenvolvimento e avaliação, ações e procedimentos de forma a garantir que se cumpram as seguintes funções:

- Estabelecer uma conexão lógica entre a avaliação psicopedagógica e a programação individual;
- Preparar e coordenar as situações educacionais regulares e especiais que dirigimos aos alunos;
- Proporcionar ao aluno, o máximo possível e, quando convier, ambientes menos restritivos;
- Eliminar, na medida do possível e quando convier, os recursos educacionais especiais e devolver ao aluno circuitos, serviços e situações escolares os mais naturais possíveis;
- Descrever, especificar e justificar a resposta educacional dirigida ao aluno de forma clara e compreensível, a fim de que todas as pessoas envolvidas no crescimento do aluno,

sempre que for possível, possam participar, efetivamente, da tomada de decisões educacionais envolvidas na elaboração, desenvolvimento e a avaliação do programa individual (SÁ, 2004, p.43).

O desenvolvimento em que uma ACI se baseia pode ter diferentes formas e necessariamente deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico de qualquer escola, se de fato pretendemos criar uma Educação Inclusiva.

As ACIs deverão ainda incluir três grandes conjuntos de elementos, conforme aborda Sá (2004):

- A Avaliação Psicopedagógico - Esta informação deve se referir aos níveis atuais de competência do aluno em relação ao currículo escolar e a outros fatores que possam dificultar seu desenvolvimento e aprendizagem;
- A “proposta curricular - Em termos de “O que” ensinar: áreas, conteúdos objetivos etc.”
- A promoção do aluno - Elementos que permitem perceber e avaliar os esforços realizados e que se pretende realizar para promover o aluno a ambientes menos restritivos e regulares. Por exemplo, podem-se perceber estes esforços na explicitação de critérios para promoverem o aluno e para eliminarem os apoios da educação especial, sempre que for possível e conveniente.

Como pode ser percebido, através da postura de Sá (2004), não é tão simples, como pode parecer à primeira vista elaborar uma forma de se trabalhar com crianças especiais. A responsabilidade pela coerência do programa é maior. E como o enfoque é aliar a ludicidade ao processo de aprendizagem no intuito de promover uma melhor garantia de aprendizagem por parte destas crianças, mais criterioso deve ser este planejamento. Como pode ser percebido por parte dos autores, o ato de brincar na escola pode sim ser um facilitador em se tratando de posturas pedagógicas.

AS ATIVIDADES LÚDICAS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O corpo é muito mais do que algo meramente biológico, dotado de visão, audição, paladar e tato. Ele expressa a individualidade do ser, uma vez que toda vivência se dá no plano corporal, ressalta Maluf (2003).

Desta forma, os aspectos psicológicos, cognoscitivos, emocionais e sociais se dão mediante um corpo organizado, o qual depende dos aspectos neurofisiológicos e locomotores. Isto significa que o controle do próprio corpo e sua interiorização é fundamental para que a criança venha adquirir equilíbrio e sentir as possibilidades de sua ação no mundo.

Maluf (2003) ressalta que a ação no mundo por meio do movimento deveria, em qualquer circunstância, ser entendido como um modo para a criança explorar o ambiente e aquilo que a cerca.

Freire (2002), por sua vez, salienta que, ao se trabalhar com maior ênfase a psicomotricidade aliada à ludicidade, na escola a criança pode apresentar movimentos cada vez mais bem coordenados. Através de diferentes jogos e outras atividades lúdicas, há a possibilidade de fomentar no espaço escolar a expressão e o aperfeiçoamento dos movimentos e das habilidades motoras da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, possibilitando-lhe desta forma uma formação

mais humana.

As ideias defendidas por Maluf (2003) e Freire (2002), vêm de encontro aos anseios pelos quais passam os professores (em sua maioria), no que tange a ampliação de recursos didáticos pedagógicos para melhor rendimento da relação ensino aprendizagem junto às crianças portadoras de necessidades educativas especiais.

Para Friedmann (1992), o trabalho com a motricidade, com a atividade de brincar, principalmente na infância, traz consigo toda uma significação, havendo uma extrema coerência entre a forma como a criança vê a si mesma, entre o que ela é e a forma em que se expressa, seja dos pequenos aos gestos mais amplos. Segundo a autora, a “educação de corpo inteiro”, deve ser incorporada pela escola, valorizando as brincadeiras, os jogos e a imaginação porque, apesar de algumas habilidades motoras serem desenvolvidas na família, não se pode negar a importância dos primeiros anos de escolaridade.

Mrech (2001) afirma que no decorrer do desenvolvimento da aprendizagem, vão interagir aspectos afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos etc. O sucesso ou o insucesso da criança em relação ao aprendizado deixa de ser localizado apenas no aluno e no professor e passa a ser percebido como um processo maior, onde interagem inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo professor e pelo psicopedagogo.

Trazendo este enfoque para a realidade do trabalho com a criança portadora de necessidades educativas especiais, Mrech (2001) ressalta que o fundamental é perceber o aluno em toda a sua singularidade. Captá-lo em toda sua especificidade em um programa direcionado a atender suas necessidades educativas especiais. O autor considera que na intervenção psicopedagógica deve ser evitada as chamadas “profecias autorrealizadoras”. Ou seja, prognósticos que o professor lança a respeito do processo de desenvolvimento de seu aluno, sem levar em consideração seu desempenho.

A autora defende também a necessidade de o professor alterar a sua forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem. Para Mrech (2001), este processo é um processo multifacetado, não linear e que pode apresentar parados, avanços, recuos. E o processo ensino aprendizagem inclui também a não aprendizagem. Ou seja, a não aprendizagem não é uma exceção dentro deste processo e sim encontra-se estreitamente vinculado ao aluno “aprendente”, que pode se recusar a aprender em um determinado momento. Segundo o autor, o saber e o não saber estão estritamente vinculados.

É preciso que o professor e /ou psicopedagogo identifiquem a matriz simbólica anterior ao objeto para entender melhor as necessidades e dificuldades mais imediatas dos alunos. Desta forma, o professor deve estar preparado para as múltiplas reações que podem ser desencadeadas no decorrer do processo. De acordo com Mrech (2001), o aluno poderá realizar coisas totalmente imprevistas com o material, onde muitas vezes, o professor ou o psicopedagogo as julgarão inadequadas.

Mrech (2001) salienta também que é preciso julgar estas ações partindo do ponto de vista da criança uma vez que somente ela, a partir de sua história de vida, conhece as razões para agir desta ou daquela forma. A autora ressalta que crianças com problemas motores necessitam de materiais especialmente criados para auxiliá-las nas atividades pedagógicas, como cadeiras adaptadas,

materiais específicos para a escrita.

De acordo com Mrech (2001), por necessidades específicas ou especiais da criança ou do aluno a ser trabalhado, entende-se aquelas necessidades que se priorizam no processo de aprendizagem, tendo em vista um melhor desenvolvimento posterior da criança. Por exemplo: materiais específicos para o atendimento de necessidades lúdicas para o trabalho com uma criança cega, que servem ao mesmo tempo para a criança brincar e aprender; materiais auditivos dados à criança com problemas auditivos para que ela possa discriminar sons graves e agudos.

Com a contribuição de Lima e Vieira (2006), analisando as práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas ao se trabalhar com crianças portadoras de necessidades educativas especiais salienta que uma dimensão que deve ser considerada ao se trabalhar com pessoas assim é a construção de seu mundo simbólico e o aspecto lúdico como auxiliares nesta construção.

[...] autores como Winnicott (1975), e Vygotsky (1984), que teorizaram sobre o brincar, contribuíram inequivocamente para a fundamentação da investigação desse tema. A abordagem psicanalítica de Freud é explorada por Winnicott em diversos textos. Seus trabalhos incluem, além do brinquedo e do brincar, temas como o papel da variável cultural e seu peso nos processos internos dos indivíduos. A construção do mundo simbólico do deficiente visual e as estratégias utilizadas por ele nessa construção também fazem referência ao brinquedo, como expressão da dimensão lúdica mais ampla (LIMA & VIEIRA, 2006, p.1).

Ainda conforme Bessa (2008), no decorrer do processo de aprendizagem é necessário que a criança esteja envolvida, se sinta motivada e esta motivação influencie seu processo de aprendizagem e na construção de ideias e convicções próprias, fazendo parte integrante de sua personalidade.

A aprendizagem depende em grande parte da motivação". As necessidades e os interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se ligue a uma atividade e da confiança na sua capacidade de construir uma ideia própria sobre as coisas. Assim como exprimir seu pensamento com convicção são características que fazem parte da personalidade integral da criança. (FRIEDMANN, 1996 apud BESSA, 2008, p.53)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de. **Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papirus, 2004 ALVES, Rubem. Educação dos sentidos e mais. São Paulo: Papirus, 2004.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE, 2008

CAVALCANTE, Meire. **Aparências diferentes? Talentos também.** Rev. Nova Escola. Editora. São Paulo: Abril. Jun./Jul. 2004.

FRAZZON, Lúcia M. **O processo educativo e o desenvolvimento integral da personalidade do educando.** Comunicações, Joaçaba, v. 8, n. 1, p. 116-125, jun. 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física.** 4.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1992. 128 p.

LIMA, Priscila Augusta; VIEIRA, Terezinha. **Educação Inclusiva e Igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LORENZINI, M. V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente: Novos rumos terapêuticos.** São Paulo: Manole, 2002.

MALUF, Ângela C.M. **Brincar: prazer e aprendizado.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MRECH, Leny Magalhães **O Uso de Brinquedos e Jogos na Intervenção Psicopedagógica de Crianças com Necessidades Educativas Especiais.** Net. São Paulo, jan. 2001. Educação on-line. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=170:o-uso-de-brinquedos-e-jogos-na-intervencao-psicopedagogica-de-criancas-com-necessidades-especiais&catid=10:psicopedagogia&Itemid=21 Acesso 01 jul. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã, 2000. 126p.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Educação e limites: os (des) caminhos da família e da escola**. GO:FE/UFG. 2003

SÁ, Virgínio. **A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional**. Braga, Portugal: IEP-Universidade do Minho, 2004.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VASQUES, Carla. & BAPTISTA, J. **Transtornos Globais do Desenvolvimento: Educação: um Discurso sobre Possibilidades**, 2008. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/343-of-4-st2.htm>. Acesso 12 jul. 2024.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2007. <https://www.sinprodf.org.br/alunos-de-educacao-especial-inclusao-ocorre-em-quantidade-e-em-qualidade/> Acesso 12 jul. 2024.

A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE

SCHOOL INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION THROUGH PLAYFULNESS



ADRIANA FREIRE DE BARROS BURGOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Fundação Santo André (2002); Especialista em A Arte de Contar Histórias pela Faconnect (2024); Professora de Educação Infantil no CEU CEI ÁGUA AZUL – São Paulo.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa intitulado “a inclusão da criança deficiente na educação infantil através da ludicidade”, aplica-se em um estudo feito a partir de uma vivência do lúdico em sala de aula, onde a educação especial é parte integrante do empreendimento educacional total, não uma ordem separada. Em qualquer sistema escolar, a educação especial é um meio de ampliar a capacidade do sistema para atender às necessidades educacionais de todas as crianças. A função da educação especial deve ser a participação na criação e manutenção de um ambiente educativo total adequado para todas as crianças. Os órgãos públicos devem assegurar que um contínuo de colocações alternativas, que vão desde programas regulares de classe para ambientes residenciais, esteja disponível para atender às necessidades de crianças com excepcionalidades.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Educação; Inclusão.

ABSTRACT

This research paper, entitled "The inclusion of disabled children in early childhood education through playfulness", is a study based on an experience of playfulness in the classroom, where special education

is an integral part of the total educational enterprise, not a separate order. In any school system, special education is a means of expanding the system's capacity to meet the educational needs of all children. The role of special education should be to participate in the creation and maintenance of an appropriate total educational environment for all children. Public agencies should ensure that a continuum of alternative placements, ranging from regular classroom programs to residential settings, is available to meet the needs of children with exceptionalities.

KEYWORDS: Play; Education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Na esfera educacional, cada vez mais a inclusão tem sido motivo de orgulho no Brasil, tendo em vista a procura da não descriminalização dos sujeitos na área da educação, pois, o respeito a garantia de direitos comuns e a busca da efetiva participação social, são priorizados e tidos como fundamentais na conquista da cidadania. Todavia, ainda há que evoluir, diante de muitos conflitos, anseios e dúvidas, num processo que necessita de seriedade e altíssimo grau de responsabilidade, tendo em vista lidar com pessoas que aguardam o descobrimento de um novo mundo a sua frente.

De acordo com a Declaração de Salamanca, “as escolas regulares de ensino devem permitir o acesso para todos os sujeitos que possuem alguma deficiência, priorizando a importância da criação de programas educacionais que valorizem a diversidade de tantas necessidades e características”.

Assim, a pessoa com deficiência necessita ser incluída na educação básica, a fim de poder se desenvolver por completo, passando a atuar como sujeito, ciente de seus direitos e deveres, dentro de uma sociedade possuidora de regras sociais rígidas e, muitas das vezes, ainda discriminatórias.

Segundo texto da LDBEN () “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as necessidades especiais”. (LDBEN 9394/96, p. 55).

A necessidade de viver faz com que o ser humano se adapte à vida e um dos mecanismos mais eficazes de inclusão é o ato de brincar. Desta forma, é de extrema relevância a atividade lúdica e sua prática nas salas de aulas, além da excelência na capacitação profissional do educador, verdadeiro percussor motivacional da criança em sala de aula. Porém, não se pode deixar de entender que a atividade lúdica em tudo está conectada ao brincar ao longo de uma vivência, pois, a inclusão através do lúdico, deve ser considerada um incentivo à vida.

Assim, este trabalho monográfico, busca demonstrar o quão importante é a inclusão da criança deficiente na educação infantil através da ludicidade, bem como a necessária transformação das salas de aula num espaço rico e criativo que estimule a inclusão das deficiências e respeite a individualidade de cada um, valorizando o sujeito pelo que é.

A RELEVÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA PARA A CRIANÇA

As crianças nascem naturalmente curiosas. Explorando e usando seus sentidos da visão, do toque, do som, do cheiro e do gosto, as crianças aprendem sobre se é seu ambiente. Eles estão constantemente descobrindo coisas novas ou ideias, como algo sentir sabores ou cheiros, ou como algo funciona, se move ou reage. Crianças pequenas estão tentando descobrir o desconhecido tocando em tudo. Bebês e crianças muitas vezes explorar algo novo, colocando o objeto em suas bocas.

O jogo é muito mais do que apenas uma forma de preencher o tempo livre das crianças. O jogo é uma das principais maneiras pelas quais as crianças aprendem com o mundo à sua volta. Crianças em cuidados infantis precisam de um currículo cheio de amplas oportunidades para a exploração e descoberta de aprendizagem. Isso requer atividades e muito tempo agendado para jogar. Coisas simples e cotidianas como brincar com água, bater potes e panelas ou fazer uma caminhada pela natureza, fora ajudar a estimular a aprendizagem das crianças e formar conexões em seus cérebros em crescimento.

A fim de prover a assistência à infância, pode-se ajudar a promover o crescimento das crianças e sua imaginação, dando-lhes muitas chances de jogar. Encorajar a experimentar coisas, a explorar e a descobrir. Apoiar sua curiosidade de maneira segura.

O jogo é crucial para o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas das crianças. Através do jogo, as crianças praticam de forma perfeita o controle e a coordenação de grandes movimentos corporais, bem como pequenos movimentos de mãos e dedos.

Os provedores de cuidados infantis podem apoiar o desenvolvimento motor das crianças pequenas, planejando atividades lúdicas que proporcionem às crianças oportunidades regulares de mover seus corpos.

Com as pressões crescentes da prontidão escolar, muitos programas de assistência à infância estão realmente diminuindo os tempos de jogos livres. Professores pressionados acreditam que as atividades estruturadas e dirigidas pelo professor são a única maneira de ajudar as crianças a estarem prontas para ler, fazer matemática e compreender a ciência quando entram no jardim de infância.

Muitos adultos estão equivocados sobre a importância dos jogos para o desenvolvimento das crianças. Veem o brincar como uma atividade frívola, destinada a preencher períodos vazios de espera entre atividades mais importantes. Mas para as crianças pequenas, o jogo é a peça central da aprendizagem. Brincar não é um extra para as crianças pequenas. É realmente a maneira mais importante que eles exploram, para aprender sobre o mundo e praticar e aperfeiçoar novas habilidades.

Quando as crianças brincam, elas decidem que materiais usar, o que fazer e quando parar ou mudar para uma atividade diferente. Crianças brincando em um ambiente de cuidados infantis estão testando novos materiais, experimentando papéis, experimentando com causa e efeito, fazendo suposições e conclusões de testes e praticando ficar junto com os outros.

Os pesquisadores mostram que experiências de jogo de alta qualidade ajudam a melhorar a

memória das crianças, habilidades sociais, habilidades de linguagem oral, pré-leitura e habilidades pré-matemáticas de ajuste escolar. Todos estes são habilidades de aprendizagem crucialmente importantes quando as crianças chegam a Educação Infantil e mais além.

Conforme Fortuna (2008, p. 460):

A brincadeira é uma atividade paradoxal: a um só tempo conservadora e transformadora, assim como reforça relações, concepções de mundo, modos de conhecer e viver, também a cria e recria. Vem daí seu potencial revolucionário, mesmo quando se tenta confiná-la, ordená-la, dominá-la. Rebelde, ela resiste à didatização, mostrando-se tanto mais encantadora e encantada quanto mais livre e espontânea.

Para Moreira e Guidetti (2005, p. 29):

(...) o lúdico tem o poder de incentivar tanto o progresso da personalidade integral quanto de cada uma das funções psicológicas, intelectuais e morais do educando. No mundo escolar tudo é novo e desafiador. Nesse ambiente totalmente desconhecido, o lúdico exerce o papel de mediador e facilitador da aprendizagem (...).

O brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade.

No mundo do faz-de-conta, um outro senso de realidade é experimentado, impulsionando a confiança na possibilidade de transformação da realidade marcada por novo imaginário, novos princípios e novos valores gerados na solidariedade, ousadia e autonomia que as atividades lúdicas podem contemplar (FORTUNA, op. cit., p. 469).

Conforme Fortuna (2000, p. 471), “as crianças ao brincar interagem com a realidade, com elas mesmas e, ao mesmo tempo levantam hipóteses de renovar e modificar as regras das brincadeiras. Isso pode acontecer em grupo ou sozinha, pois o brincar não quer dizer necessariamente com o outro”.

O jogo é um estímulo tanto para o desenvolvimento do intelecto da criança quanto para a sua relação interpessoal, fundamental para o processo de aprendizagem infantil. Assim sendo, quando jogam ou criam seus próprios jogos, as crianças terão uma compreensão maior de como o mundo funciona e de como poderão lidar com ele à sua maneira.

O BRINCAR E A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Há que se considerar a grande importância que a atividade lúdica possui para a formação da criança e, naturalmente, a inclusão acontece melhor no ambiente escolar. De acordo com Staimback (1999, XII- apud GIL, p. 233) a escola “é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas”.

A utilização do lúdico nas escolas permite que as crianças com necessidades educativas especiais tenham contato com outras crianças, ou seja, socializem-se uma com as outras, não dando importância as diferenças, pois, a diversão é o principal objetivo naquele momento.

A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. [...] o divertimento do jogo, resiste a toda análise e interpretações lógicas (HUIZINGA, 1971, p. 57).

A criança, independentemente de suas necessidades especiais é sempre criança e como toda criança, gosta de brincar. Portanto o lúdico há que ser considerado uma excelente ferramenta de educação, capaz de proporcionar a integração e socialização dos educandos, quaisquer que sejam suas limitações.

...o jogo uma das atitudes do homem que se vincula ao prazer, a satisfação de estar junto, ao companheirismo, aos antagonismos (competição), as complementaridades (equipes), faz-se presente cotidianamente, sobretudo entre crianças, levando-nos no campo da educação a investigá-lo com um olhar sensível, capaz de compreendê-lo como fenômeno social e cultural onde o brincar/jogar faz parte do aprendizado dos indivíduos, levando-os a vivenciar emoções e situações próprias da natureza humana (NHARY, 2006, p. 44).

A naturalidade com que o lúdico permite o expressar de uma criança é fundamental na tarefa do educador em ajudar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social da criança com necessidades educativas especiais, pois, o prazer e a alegria envolvida neste tipo de atividade possibilitam o desprendimento de toda e qualquer impeditivo que possa existir.

A UTILIZAÇÃO DO BRINCAR E A INCLUSÃO ESCOLAR NA VISÃO DOS PROFESSORES

Na visão dos professores, a utilização do lúdico nas escolas como forma de inclusão requer muita atenção e planejamento, haja vista que tal atividade não deve ser confundida como uma maneira de disfarçar um mau planejamento pedagógico, o que seria ainda mais prejudicial para os educandos.

“A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusividade de ninguém, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas” (SARMENTO apud NHARY, 2006, p. 39).

Todos os pais querem que seus filhos sejam aceitos por seus pares, tenham amigos e levem vidas "regulares". Os ajustes inclusivos podem fazer esta visão uma realidade para muitas crianças com incapacidades.

Para a maioria dos educadores, o lúdico dentro do contexto de aprendizagem é definido de várias maneiras. De acordo com King (1986, p. 135) existem duas formas de lúdico: instrumental e real. A atividade lúdica instrumental é principalmente uma atividade dirigida pelo professor com objetivos acadêmicos. A real refere-se a crianças voltadas para atividades que podem ocorrer, por exemplo, brincar durante o recreio.

“O jogo passa a ser organizado e incentivado pelos educadores proporcionando uma oportunidade de testar e observar as crianças em suas atividades naturais e espontâneas” (NHARY, op. cit., p. 65).

Há ainda os que caracterizam o lúdico em termos de quatro características distintas. No primeiro, a brincadeira é conduzida por crianças, mesmo que os adultos possam criar configurações para encorajar as crianças a brincar. Em segundo lugar, o processo de jogar é mais importante do

que o produto, e o processo é social por sua natureza. A terceira característica diz respeito ao baixo risco em jogo: os alunos são livres para observar, investigar e desfrutar de pequenos detalhes do seu ambiente sem ter medo de falhas. A característica final indica que o lúdico tem o potencial de contribuir em muito para o processo do conhecimento.

“Brincar jogar é uma condição humana, sobretudo entre crianças. São atitudes, na maioria das vezes, partilhadas, onde o prazer de estar junto, onde o sentimento de pertença é mais forte que o resultado do jogo em si” (Idem).

Através do contato com as atividades lúdicas na escola, as crianças desenvolvem uma compreensão positiva de si mesmas e de outras pessoas.

Quando as crianças frequentam aulas que refletem as semelhanças e diferenças de pessoas no mundo real, elas aprendem a apreciar a diversidade. Respeito e compreensão crescem quando crianças de diferentes habilidades e culturas brincam e aprendem juntos.

... 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 do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 101).

As amizades se desenvolvem. As escolas são lugares importantes para que as crianças desenvolvam amizades e aprendam habilidades sociais. As crianças com e sem deficiência aprendem com e entre si em aulas com a presença de atividades inclusivas, e o lúdico é uma delas.

As crianças aprendem importantes habilidades acadêmicas em salas de aula onde se utiliza da ludicidade. Espera-se que as crianças com e sem deficiência aprendam a ler, escrever e fazer matemática. Com expectativas mais elevadas e boas instruções, as crianças com deficiência aprendem habilidades acadêmicas, tudo em virtude da descontração provocada pelo lúdico.

Outra característica das aulas com atividades lúdicas está em todas as crianças aprenderem por estarem juntas, porque a filosofia da educação lúdica e inclusiva é destinada a ajudar todas as crianças a aprender, todos na classe beneficiados. As crianças aprendem em seu próprio ritmo e estilo dentro de um ambiente de aprendizagem nutritivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do lúdico, quando entendida e utilizada em sua plenitude, é uma importante ferramenta de inclusão, pois, permite que todos sejam parte, de fato, do processo de ensino e aprendizado.

Ao término desta monografia, conclui-se que a atividade lúdica, pode ser a chave de abertura da porta de um novo mundo, tendo em vista que, sua prática nas escolas, vem se demonstrando uma importante ferramenta de inclusão da criança deficiente na educação infantil.

As escolas, que se utilizam das atividades lúdicas como instrumento de aprendizado, buscando o incentivo a participação de todos os educandos que dela fazem parte, conseguem alcançar com

maior sucesso o importante caminho para a inclusão social.

Desta forma, a relevância do lúdico como forma de inclusão de crianças com deficiências na educação infantil, dentro das escolas, deve ser tida como imprescindível para a realização e conquista de objetivos traçados para a vida, a fim de possibilitar, através deste, que esquecidos sejam lembrados, abandonados sejam resgatados e excluídos sejam incluídos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96**. Diário oficial da União, 20/12/96.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

DOMINGUES, C. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FORTUNA, T. R. **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/MEFURB ISSN 1809– 0354 v. 3, nº 3, p. 460-472, set /dez. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIDETTI, J. e MOREIRA, A. **Lúdico: alfabetizar brincando**. In: ANTUNES, Helenise S. **Trajetória Docente: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia do Ensino, 2005.

HUIZINGA, J. **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971

KING, N. R. **Quando os educadores estudarem o jogo nas escolas**. Journal of currículo e Supervisão, 1986.

NHARY, T. M. C. **O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SOARES, Jiane Martins. **A Importância do Lúdico na Alfabetização Infantil**. 2012. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1869>. Acesso 12 jun. 2024.

SCOTT, C. M. **Orientação Educacional: que educador é este?** Revista da Faculdade Portoalegrense de Educação, Ciências e Letras. Porto Alegre, n. 23-4, 1998.

WINNICOTT D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

O ENRIQUECIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS POR MEIO DAS BRINCADEIRAS



ENRICHING CHILDREN'S TEACHING-LEARNING PROCESS THROUGH PLAY

AILZA FERREIRA DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR (2019); Especialista em Educação Infantil e Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas - FACON (2019); Especialista em Contação de Histórias e Musicalização na Educação Infantil; Especialista em ABA - Análise Comportamental Aplicada ao Autismo, Alfabetização e Letramento, Autismo: Aspectos Pedagógicos - Abordagem Multidisciplinar - Faculdade Iguazu (2022). Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Brincar é uma parte crucial do desenvolvimento infantil, servindo não apenas como uma fonte de entretenimento, mas também como uma ferramenta impactante para o aprendizado. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo ao seu redor e cultivam suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais enquanto adquirem conhecimento significativo. Este estudo tem como objetivo mostrar como as brincadeiras podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Os resultados mostraram que as brincadeiras são fundamentais para o enriquecimento da aprendizagem das crianças, pois elas desenvolverão a criatividade, o raciocínio lógico, a imaginação e a capacidade psicomotora. As brincadeiras estimulam a criatividade ao permitir que as crianças explorem diferentes cenários, personagens e situações, incentivando-as a pensar de forma original e inovadora. O raciocínio lógico é aprimorado através de jogos que envolvem regras, estratégias e resolução de problemas, essenciais para o desenvolvimento de habilidades matemáticas e analíticas. A imaginação das crianças é alimentada por atividades lúdicas, especialmente aquelas que envolvem faz-de-conta, onde elas podem criar histórias e mundos fictícios, promovendo a expressão de pensamentos e sentimentos de maneira simbólica. Além disso, a capacidade psicomotora é desenvolvida por meio de brincadeiras que envolvem movimento, coordenação e destreza, como correr, pular e manipular objetos, o que é crucial para o desenvolvimento físico e a coordenação motora fina e grossa. Reconhecer e valorizar a importância das brincadeiras no contexto educacional é essencial para a construção de uma Educação Infantil mais completa e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Brincadeiras; Desenvolvimento; Aprendizagem.

ABSTRACT

Play is a crucial part of child development, serving not only as a source of entertainment, but also as an impactful tool for learning. Through play, children explore the world around them and cultivate their cognitive, emotional and social skills while acquiring meaningful knowledge. This study aims to show how play can enrich the teaching-learning process of children in Early Childhood Education. The results showed that games are fundamental for enriching children's learning, as they develop creativity, logical reasoning, imagination and psychomotor skills. Play stimulates creativity by allowing children to explore different scenarios, characters and situations, encouraging them to think in original and innovative ways. Logical reasoning is improved through games involving rules, strategies and problem-solving, which are essential for developing mathematical and analytical skills. Children's imagination is nurtured through playful activities, especially those involving make-believe, where they can create stories and fictional worlds, promoting the expression of thoughts and feelings in a symbolic way. In addition, psychomotor skills are developed through play that involves movement, coordination and dexterity, such as running, jumping and manipulating objects, which is crucial for physical development and fine and gross motor coordination. Recognizing and valuing the importance of play in the educational context is essential for building a more complete and effective Early Childhood Education.

KEYWORDS: Games; Play; Development; Learning.

INTRODUÇÃO

Inúmeros estudiosos têm destacado a importância das brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na Educação Infantil, sendo essenciais para o desenvolvimento pleno das crianças, fomentando a exploração, criatividade e expressão emocional. Além disso, concedem oportunidade para experimentar e aprender com os próprios erros.

Na atividade lúdica, o resultado não é o mais importante, mas sim a ação em si, a maneira como ela é incorporada no ensino. Nesse sentido, o lúdico pode contribuir significativamente para o desenvolvimento humano, auxiliando na aprendizagem, na evolução da criatividade e na formação de um ser crítico, capaz de realizar suas próprias ações.

O professor consegue criar métodos de aprendizagem que correspondem ao nível de conhecimento de cada aluno, utilizando materiais de fácil acesso. As brincadeiras, na maioria das vezes, não dependem de recursos diversos, permitindo a percepção das características individuais dos alunos. Isso possibilita aos professores observarem-nos como seres únicos e sociais, facilitando o ensino individualizado conforme as necessidades específicas de cada aluno e promovendo um ambiente prazeroso para a produção do conhecimento.

A ludicidade se apresenta como uma ferramenta pedagógica fundamental a ser incluída nos currículos escolares, pois permite que a criança exponha seus sentimentos e representações sobre a realidade, auxiliando na capacidade de criação e na assimilação de valores.

Considerando esse contexto, a ludicidade precisa e deve ser trabalhada por todos os educadores comprometidos com a educação, independentemente da disciplina em que atuem, tanto dentro quanto fora da sala de aula. É necessário um planejamento de conteúdos que inclua momentos de troca de informações entre os profissionais, buscando resgatar o prazer de aprender nos alunos e o próprio prazer de ensinar. Assim, criança, brinquedo e educação devem seguir juntos na construção do conhecimento. No entanto, essa perspectiva não é fácil de ser adotada na prática. Diante desse desafio, questiona-se: De que forma a ludicidade, como instrumento facilitador em uma proposta pedagógica de Educação Infantil, tem sido implementada pelos professores?

Neste sentido, o intuito deste trabalho mostrar como as brincadeiras podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

A escolha deste tema tem como base a necessidade de ressaltar o uso do lúdico durante o processo ensino-aprendizagem. Para isso, é essencial obter conhecimento sobre os diversos tipos de jogos e suas técnicas para aplicação efetiva em sala de aula. Nota-se que por meio das brincadeiras, as crianças obtêm um significativo desenvolvimento cognitivo. A mente da criança é estimulada a jogar, brincar e seguir as regras. Embora a palavra "jogo" possa ter significados diferentes, o seu sentido geral fica claro quando se considera todos os elementos que envolvem essa atividade. Em certos contextos e na língua portuguesa, jogar e brincar podem ser utilizados como sinônimos.

A escola não deve ser vista pela criança exclusivamente como uma preparação para a vida adulta ou trabalho, mas também oferece oportunidades de construção crítica e criativa para que seu próprio ser seja através da interação social. É fundamental que o ambiente escolar seja prazeroso e significativo para ela desenvolver sua mente enquanto brinca, cria, recria e cumpre as normas estabelecidas.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação do conhecimento dos professores ao enfatizar a importância do brincar para as crianças, tendo os brinquedos e as brincadeiras como elementos norteadores do sistema educacional que promovem o crescimento da criança como um ser em constante desenvolvimento. Isso visa buscar o progresso na práxis pedagógica ao mesmo tempo em que potencializa desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras.

JOGO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO

A definição do jogo não é uma tarefa fácil, levando-se em consideração os diferentes conceitos que cada um tem a respeito do jogo. O que pode ser entendido como uma definição de jogo para um indivíduo, pode não significar o mesmo para outro. Nesse sentido, afirma Kishimoto (2014, p.15):

A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo. [...] Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil ela-

borar uma definição de jogo que engloba a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.

O que torna mais complexa a definição de jogo é que entre os materiais lúdicos utilizados, alguns são usualmente chamados de jogo, outros, de brinquedo. Kishimoto (2014, p. 17), afirma que “no Brasil, termos como: jogo, brinquedo e brincadeira, ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo”.

Mesmo com tamanha dificuldade para defini-lo, o jogo é considerado parte essencial no processo de aprendizagem, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral ajudando na construção do conhecimento. Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo.

Para compreender o significado de jogo, alguns pesquisadores apontam três níveis de diferenciação, onde o jogo pode ser visto como: o resultado de um sistema linguístico, que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

No que se refere ao sistema linguístico, dentro do contexto social, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Com base nisso, Kishimoto (2014, p.17), explica:

[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É esse o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas [...]. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem.

O jogo como um sistema de regras, permite identificar em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade, como afirma Kishimoto (2008, p. 17): “Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica”.

E, o jogo como objeto, refere-se na utilização de objetos para o desenvolvimento de uma brincadeira. Contudo, esses três aspectos nos permitem compreender um pouco mais sobre o jogo, diferindo-se das brincadeiras e dos brinquedos, no entanto sempre fazendo uma inter-relação com eles.

Outro termo indispensável para a compreensão e para o processo de aprendizagem é o brinquedo, que difere do jogo, pois supõe uma relação íntima com a criança, já que não possui regras para organizar sua utilização, o brinquedo permite várias formas de brincadeiras e mexe com o imaginário da criança, conforme Kishimoto (2014, p. 19):

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança e do adulto, o imaginário varia conforme a idade: pré-escolar de 3 anos, está carregada de animismo; 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade.

Kishimoto (2014) afirma que o brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade dos sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Os jogos e brincadeiras humanizam as crianças, e possibilitam-lhes, ao seu modo e ao seu tempo, compreender e realizar a sua natureza humana.

Os brinquedos são ferramentas e parceiros que desafiam as crianças, possibilitando descobertas e a compreensão de que o mundo está cheio de possibilidades e oportunidades para a extensão da criatividade.

No que se refere ao brincar, é sem dúvida uma forma pela qual os indivíduos, exploram uma variedade de experiências, em diferentes situações. A brincadeira é o meio pelo qual a criança se desenvolve e pode desvendar suas aprendizagens. Para Friedmann et al. (1992, p. 26):

A brincadeira constitui-se, em um sistema que integra a vida social das crianças. Caracteriza-se por ser transmitida de forma expressiva, de uma geração a outra, ou aprendida nos grupos infantis, na rua, nos parques, escolas, festas etc., e incorporada pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra. [...] Assim, as brincadeiras, fazem parte do patrimônio lúdico-cultural traduzindo valores, costumes, formas de pensamentos e ensinamentos.

Assim, compreendemos que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são importantes na Educação Infantil, porque contribuem de forma significativa na aprendizagem das crianças por fazerem parte do patrimônio cultural, por ser transmitido de geração a geração e por fazer a criança aprender de forma criativa e divertida.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ao longo da história, o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras vem se fortalecendo e tornando-se aliados na Educação Infantil. O brincar é um meio pelo qual os seres humanos exploram muitas experiências em diferentes situações para diversas finalidades. Estudos mostram que o brincar constitui fonte de prazer e é paralelamente fonte do conhecimento, constituindo-se, portanto, como parte integrante da atividade educativa.

Muitas escolas que trabalham com crianças pequenas dão ênfase à alfabetização e conhecimento dos números, prevalecendo assim à ideia de uma Educação Infantil voltada a alfabetizar e letrar, sendo que essas atividades são pouco significativas para as crianças da Educação Infantil, na medida em que são utilizadas de forma rotineira e sem a compreensão da importância da ludicidade, tendo, portanto, o intuito de preparar o aluno para o Ensino Fundamental.

O brincar é uma necessidade para a criança e muitas vezes nós, educadores, não compreendemos a importância dessa necessidade para o desenvolvimento infantil. O lúdico contribui sendo um meio, um caminho que todas as crianças participam cada qual mostrando suas experiências de vida, seus conhecimentos e ainda desenvolvendo a capacidade de viver em grupo, entre muitas outras habilidades que podem ser construídas a partir da ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem.

“O jogo não pode ser visto apenas como divertimento, distração ou brincadeira para descarregar as energias, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”, conforme afirma Piaget (1967, p.32).

É importante considerar que o brincar ocupa papel especial do direito de brincar estabelecido na Convenção dos Direitos da Criança no seu art. 31, na Constituição Federal do Brasil de 1988 no

seu art. 227, e no Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu art.16, IV. Dessa forma, pode-se dizer que o brincar é considerado um direito fundamental de liberdade e que a escola deve garantir e promover o direito de brincar como forma de garantir o direito à infância. Em suma, atualmente pela legislação vigente temos assegurado no Brasil o brincar como direito da criança e dever da família e da escola.

O brincar é a maneira pela qual a criança sente, expressa e experimenta o mundo, além de favorecer a formação de definição da personalidade e da identidade infantil. Assim, o brincar deve ocupar nas escolas um espaço importante, como linguagem da criança necessária para que ela se desenvolva social, fisicamente e cognitivamente. Logo, o brincar deve ser contemplado como um dos eixos norteadores do trabalho pedagógico na Educação infantil.

As escolas devem se tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, oferecendo elementos que enriquecem o seu desenvolvimento e sua interação social. Para isso, é preciso que ela considere três importantes aspectos: cuidar, educar e o brincar como pilares para o bom desenvolvimento infantil.

De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI (1998), o cuidar é uma esfera importante na instituição da educação infantil, e considera-se parte integrante da educação. Nesse sentido o cuidar demanda integração de vários campos do conhecimento e a cooperação de vários profissionais.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p. 24).

Nessa perspectiva, o cuidar significa estar atento às crianças, ou seja, considerando a individualidade de cada uma no que se refere às dimensões físicas, intelectuais, psíquicas, emocionais e outras. E, educar, é possibilitar às crianças formas variadas de se relacionar, de cuidar de si mesmas, de conhecer e interagir com o mundo.

Educar de acordo com o RCNEI significa,

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens 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 educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Cuidar nesse sentido está ligado à dimensão afetiva e relacional, não apenas ao aspecto assistencialista. Faz-se necessário que o professor ajude a criança a identificar suas necessidades e possa atendê-las de forma adequada.

Assim, cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o qual o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento de suas habilidades, que

aos poucos a tornarão mais independentes e mais autônomas (BRASIL, 1998, p. 25).

O brincar é um aspecto considerado imprescindível para a relação da criança com o mundo. Ressaltando que nessa situação é que a criança interage espontaneamente com o mundo adulto. Para brincar a criança precisa se apropriar de elementos importantes da realidade de forma que atribua a ela seus significados. Ou seja, toda brincadeira é uma imitação adaptada pela criança da realidade. (BRASIL, 1998).

A ação pedagógica deve atender as necessidades das crianças, e por isso deve ser criativa, flexível, de forma que atenda ao individual e ao coletivo. Por isso, é importante considerar que o espaço de salas esteja preparado para promover interações do sujeito com o mundo físico e social, de forma a dar oportunidade às vivências e situações de tomadas de decisões, promovendo assim, autonomia e cooperação, tão importantes para a formação de um novo cidadão (OSTETTO, 2000).

Aspectos importantes e que compõem a educação, como por exemplo, saúde, afeto, segurança, interação, alimentação, estimulação, brincadeira, devem compor o ato de cuidar/educar de forma dinâmica e paralela. Para todos esses aspectos é possível estabelecer relações entre cuidar e educar, desde que a ação pedagógica bem fundamentada, de forma que o cuidar/educar esteja presente na realidade dos espaços da escola.

Todas as estratégias educativas devem buscar levar o indivíduo ao progresso, ao pleno desenvolvimento de suas capacidades através do diálogo. Por isso, A Educação Infantil é um dos espaços de desenvolvimento da criança. Pois, além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional da criança. O importante é seja dado o cuidado e a educação de crianças que vivem, convivem, e necessitam para se desenvolver de forma integral e saudável.

Com base nas definições acima, percebe-se a relação entre brincar, cuidar e educar, como aspectos intrínsecos na concepção de educação. Ou seja, a criança para ser formada integralmente necessita que o cuidar, educar e o brincar caminhem juntos.

De acordo com Demo (2002), a criança requer um atendimento global em todos os momentos e em todas as situações do seu dia a dia, sendo assim o cuidar e educar deverão se estabelecer de maneira indissociável, possibilitando a construção da totalidade, da identidade e da autonomia da criança.

Nesse sentido, Forest e Weiss (2017, p. 02), mencionam que:

cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento da criança, bem como a construção dos seus conhecimentos, não ocorre em momentos separados. A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral. Assim, cuidar, brincar e educar significa compreender que o momento em que a criança vive exige a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade.

Em suma, o principal aspecto a ser considerado nos aspectos de cuidar/educar/educar, é que o professor não trabalhe somente com o intelectual da criança, não são máquinas sem sentimentos. Em todo momento é preciso sentir e proporcionar às crianças momentos que lhes façam crescer, refletir e tomar decisões direcionadas ao aprendizado com coerência e justiça, o que não é tarefa fácil.

Após compreender a definição e relação do cuidar/educar e brincar e a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil; aborda-se a necessidade do brincar para a criança. Segundo Fantin (2000), é através da brincadeira que a criança se expressa e demonstra sua visão sobre o que pensado mundo, ou seja, quando se brinca, pode-se criar uma situação imaginária a partir das suas vivências e de suas trocas com a realidade.

Kishimoto (2011) indica que através da brincadeira as crianças lidam de forma lúdica, com as dificuldades psicológicas, como, o sofrimento, o medo, a perda, os ciúmes etc. de acordo com o autor as crianças escolhem brincadeiras ligadas à sua realidade, escolhem temas que estão ligados à sua vivência. Por isso, torna-se um importante indicador sobre a identidade da criança.

No entendimento de Vygotsky (2019, p. 124), durante as brincadeiras,

a criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal. [...] Sempre que há uma situação imaginária no brincar [faz-de-conta], há regras - não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras [assimilação deformante] é simplesmente incorreta.

Com isso, percebe-se que mesmo quando a brincadeira parece ser caracterizada pela imaginação, ainda, possui vínculo com o real. Pois, através de ações lúdicas, a criança demonstra suas vivências cotidianas. Isso quer dizer que, através do brincar a criança deixa o mundo real e assume um mundo imaginário.

De acordo com Fantin (2000), a criança ao brincar pode resolver problemas do presente, do passado, além de formar conceitos que lhe ajudará a lidar com situações futuras. O brincar possibilita a socialização, a interação, e a partir daí faz com que a criança se aproprie do contexto cultural.

Para Coutinho (2002, p. 12):

a imaginação infantil é capaz de transformar, de recriar, de ressignificar a partir do que há no real. A cultura e a sociedade disponibilizam conhecimentos que impreterivelmente chegam até a criança, no entanto o seu jeito de olhar e ressignificar as informações permite que ela vá além, que ela crie.

Assim, à medida que a criança vai crescendo e interagindo cada vez mais com os brinquedos, ficará cada dia mais independente, pois de acordo com Haeussler e Rodríguez (2005), esse fato não só constitui uma vantagem no seu desenvolvimento, mas como também é útil para a criança se ver como um sujeito individual, que consegue interagir com o mundo em momentos de autonomia particular.

Monteiro (2000) ressalta a importância de se oferecer as crianças a maior quantidade possível de brinquedos de montar que se possam transformar em inúmeras coisas, pois este tipo de material possibilita que a criança brinque sozinha e utilize sua imaginação com, mais eficácia. A autora lembra ainda que os brinquedos com funções muito limitadas, além de pouco apelativos, despertam o interesse das crianças durante muito menos tempo.

Brincar sozinho, com amigos, com irmãos, com bolas ou bonecas. Não é preciso gastar muito dinheiro, nem puxar demasiado pela imaginação para garantir aos seus filhos horas de divertimento puro. E não se esqueça de que, ao brincar, eles também estão a aprender (MONTEIRO, 2000).

Angelotti (2024, p. 01) ressalta que “os tipos de brincadeira e a forma de brincar se modificam de acordo com a etapa de desenvolvimento que a criança apresenta”. E que de maneira simbólica o “brinquedo torna-se um meio de expressão.” Dessa forma, o brincar torna-se tão importante para o desenvolvimento da criança. Em suma, brincar é preciso.

Já com o uso dos jogos, a escola passa a não possuir apenas o objetivo de proporcionar aos educandos alguns momentos de recreação, mas sim uma prática pedagógica interdisciplinar considerando o aluno como sujeito de suas ações, criando e vivenciando momentos; favorecendo seu processo de aprendizagem, ensinando-o a lidar com limites regras, a se desenvolver no ato de jogar.

Assim, compreende-se que o jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Ele estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra, estimulam o observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que vive.

Através do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogar é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. Ele é libertado para entrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos. Dando origem a um aluno ativo e participativo dentro de um ambiente total, com apoio e a confiança que permite a ele desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo.

Nas palavras de Moratori (2003, p. 09):

o jogo se apresenta como uma atividade dinâmica que vem satisfazer uma necessidade da criança, propiciando um ambiente favorável e que leve seu interesse pelo desafio das regras impostas por uma situação imaginária, que pode ser considerada como um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Assim, é importante está envolvendo as crianças em atividades que permitam uma visão criativa e que possa aguçar sua imaginação à abstração de estratégias diversificadas de resolução dos problemas. Assim sendo, é preciso propor situações que ajudem à criança a uma reflexão e análise do seu próprio raciocínio, situações que venham a despertar sua curiosidade em descobrir sempre mais, sendo ela mesma autora da construção de seu conhecimento, assim diversas situações necessitam ser valorizados no processo de ensino-aprendizagem e o jogo demonstra ser um instrumento importante na dinamização desse processo, pois ele ajuda a criança a desenvolver-se intelectualmente. Esse instrumento pedagógico proporciona a criança a se adaptar ao seu novo ambiente que é a escola, promovendo uma participação maior nas brincadeiras realizadas e um melhor contato com as demais crianças, permitindo aí uma aprendizagem significativa.

Com o uso do jogo fica evidente que a criança aprende mais e melhor, pois ela desenvolve com mais frequência seu raciocínio, criando meio para traçar diversas jogadas.

Segundo Alsina I Pastells (2009, p. 11):

Parece evidente que o jogo é um recurso de aprendizagem indispensável nas aulas de matemática e que no contexto escolar deveria se integrar ao programa de forma séria e rigorosa, planejando as seções do jogo: selecionar os jogos que deveriam ser usados, determinar os objetivos que se pretendem alcançar com os distintos jogos utilizados, concretizar a avaliação das atividades lúdicas etc. Somente assim, o jogo deixará de ser um instrumento metodológico secundário usado unicamente como prêmio aos alunos mais ágeis na realização das tarefas escolares. Aprender por meio de jogo é um direito de todas as crianças.

O uso do jogo é sem dúvida indispensável em sala de aula, porém é preciso que o professor saiba como utilizar essa ferramenta em suas aulas, não confundindo à hora de aprender com jogos com hora de brincar. Assim é preciso que ele deixe claro para os alunos o principal objetivo dessa ferramenta nas aulas.

Ainda de acordo com Alsina I Pastells (2009, p. 11):

O último aspecto a considerar, em relação ao uso do jogo nas aulas de matemática, é que esse recurso deve ficar subordinado à matemática e não o inverso. É importante não confundir os alunos com ideias enganosas como: nas aulas de matemática, os alunos estão só jogando, mas na verdade eles estão aprendendo matemática por meio de jogos.

Os jogos e as brincadeiras são, sem dúvida alguma, ferramentas que possibilitam à criança aprender com maior facilidade. Dessa forma ela se torna mais independente e o processo de socialização é facilitado ao reconhecer a diversidade entre seus colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto ao longo deste trabalho, concluímos que os jogos e as brincadeiras, atividades lúdicas em geral, são fundamentais para a aplicação e o desenvolvimento de uma educação focada no desenvolvimento pessoal, nas relações sociais e na cooperação.

Esses benefícios se concretizam quando a educação é caracterizada pela qualidade e pelo planejamento cuidadoso, garantindo que a mensagem transmitida às crianças contribua para a formação de cidadãos honestos, autoconfiantes e construtivos. Essas qualidades, por sua vez, serão passadas adiante para novas gerações, criando um ciclo virtuoso de educação de alta qualidade. É evidente que, quanto melhor prepararmos as crianças de hoje, mais capacitadas e qualificadas serão as futuras gerações.

É crucial destacar os inúmeros benefícios que as brincadeiras e os jogos proporcionam para a aprendizagem infantil, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento físico-motor e às características de sociabilidade. Essas atividades envolvem trocas, atitudes, reações e emoções que são fundamentais para o crescimento das crianças. Embora a teoria e a prática sustentem a importância desses jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem, ainda estamos distantes de usufruir plenamente desses benefícios.

Para que esses métodos sejam utilizados de maneira eficaz, é essencial que os governos em todas as esferas incentivem e apoiem os professores. Um dos maiores desafios ocorre quando professores, mal preparados e com baixa autoestima, utilizam esses métodos de forma inadequada, o que pode prejudicar significativamente a aprendizagem das crianças. Bases educativas sólidas são cruciais; se construídas incorretamente, comprometem toda a estrutura educacional futura.

O sucesso de qualquer trabalho pedagógico está intrinsecamente ligado à postura do professor, que deve estimular a participação coletiva e desafiar os alunos a buscar soluções, despertando valores como companheirismo, cooperação e autonomia. A participação ativa dos alunos fomenta o pensamento crítico, pois eles devem constantemente criar e defender seus pontos de vista, mesmo quando discordam dos colegas.

Conclui-se, por meio da pesquisa realizada que os jogos e as brincadeiras, quando utilizados de maneira adequada pelos professores, se tornam ferramentas poderosas de ensino. Esses métodos permitem que o educador introduza uma maior quantidade e qualidade de conteúdo pedagógico, proporcionando um aprendizado efetivo e prazeroso, muitas vezes sem que os alunos percebam que estão aprendendo.

REFERÊNCIAS

ALSINA I PASTELLS, Àngel. **Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos: para crianças de 6 a 12 anos: metodologia**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

ANGELOTTI, Christiane. **A importância do brincar**. Disponível em <<http://www.qdivertido.com.br/verartigo.php?codigo=1>>. Acesso 28 jun. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos do sono, higiene e alimentação**. 2002, 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina . Florianópolis, SC, 2002.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>. Acesso 28 jun. 2024.

FRIEDMANN, Adriana et al. **O Direito de Brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

HAEUSSLER, Isabel M.; RODRIGUEZ, Soledad. **Manual de estimulação pré-escolar: um guia para pais e educadores**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MONTEIRO, Ana Cáceres **A importância do brincar**. Revista Activa Filhos, n. 1, Edição Especial, 2000.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por Que Utilizar Jogos Educativos no Processo de Ensino Aprendizagem?** UFRJ. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/PatrickMaterial/TrabfinalPatrick2003.pdf>. Acesso 28 jun. 2024.

VYGOSTKY, Lev Semenorich. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 2019.

A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR COM O MEIO AMBIENTE DESDE A TENRA IDADE

THE IMPORTANCE OF WORKING WITH THE ENVIRONMENT FROM AN EARLY AGE



ALEXANDRA GOMES MOTA

Licenciatura Plena em Ciências Biológicas União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo - UNIESP (2012); Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação em Administração e Supervisão Escolar Faculdade da Aldeia de Carapicuíba-SP- FALC (2015); Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia Faculdade Campos Elísio-FCE (2018); Pós-graduação em Gestão Escolar com Ênfase em Direito Educacional- Faculdade Lauzane Paulista - Instituto Educar- (2023).

RESUMO

Este artigo busca promover reflexões sobre a relevância do ensino ecológico para crianças desde a fase inicial da aprendizagem. A instrução é compreendida como um processo de desenvolvimento contínuo das capacidades socioculturais que os indivíduos na sociedade devem adquirir e que ocorre tanto dentro como fora do seu ambiente, ao longo da existência. Isso acaba determinando nossos comportamentos ou maneiras de agir e contribui para uma consciência crítica e abrangente da nossa condição no globo terrestre, a qual é atualmente bastante necessária. Ademais, trata-se de um relevante agente na transição para uma nova etapa ecológica da humanidade. O objetivo é compreender a sua conexão na biosfera humanizada, capacitando indivíduos a interpretar e transformar o mundo, e a valorizar os direitos de todas as formas de vida (inclusive humanas) e da natureza, a fim de contribuir para a formulação de políticas e culturas fundamentadas nas necessidades imediatas. Por meio do ensino ecológico, é possível ampliar a consciência e o conhecimento dos cidadãos acerca das questões ou desafios ambientais. Ao fazer isso, proporciona-se ao público as ferramentas essenciais para tomar decisões bem fundamentadas e adotar ações responsáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Crítica; Natureza; Sociedade.

ABSTRACT

This article seeks to promote reflections on the relevance of ecological education for children from the earliest stages of learning. Education is understood as a process of continuous development of the sociocultural capacities that individuals in society must acquire and which takes place both inside and outside their environment, throughout their existence. This ultimately determines our behaviors or ways of acting and contributes to a critical and comprehensive awareness of our condition on the globe, which is currently much needed. Furthermore, it is a relevant agent in the transition to a new ecological stage for humanity. The aim is to understand their connection in the humanized biosphere, enabling individuals to interpret and transform the world, and to value the rights of all forms of life (including humans) and of nature, in order to contribute to the formulation of policies and cultures based on immediate needs. Through ecological education, it is possible to broaden citizens' awareness and knowledge of environmental issues or challenges. In doing so, it provides the public with the essential tools to make informed decisions and take responsible action.

KEYWORDS: Critical Consciousness; Nature; Society.

INTRODUÇÃO

Considerando que os primeiros anos de vida são cruciais para o processo educacional, é imprescindível priorizar os temas relacionados ao meio ambiente desde a tenra infância. Estabelecer padrões de comportamento ambientalmente responsáveis desde essa fase é de suma importância para que possamos internalizá-los naturalmente desde o início de nossa jornada.

Segundo as palavras de Layrargues (2004, p. 07):

A Educação Ambiental é um vocábulo composto por um substantivo e um adjetivo, que envolvem, respectivamente, o campo da Educação e o campo Ambiental. Enquanto o substantivo Educação confere a essência do vocábulo “Educação Ambiental”, definindo os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa, o adjetivo Ambiental anuncia o contexto desta prática educativa, ou seja, o enquadramento motivador da ação pedagógica.

Durante os primeiros sete anos de vida, as crianças desenvolvem a maior parte das habilidades necessárias para sua existência, uma vez que grande parte de sua inteligência se estabelece antes desse período.

Portanto, crianças criadas em um ambiente apropriado e expostas a aprendizados desde as fases iniciais serão capazes de adquirir valores sociais e culturais adequados, contribuindo para transmitir tais conhecimentos às gerações futuras.

É evidente que os conteúdos e a forma de transmiti-los devem ser adequados à faixa etária em questão, a fim de obter resultados mais eficazes e despertar o interesse da criança.

Em uma sociedade cada vez mais industrializada, na qual a mentalidade de economia de tempo e uso prevalece acima de tudo, é crucial que dediquemos um momento para refletir sobre nosso

ambiente e procuremos cuidar dele com maior empenho. Enquanto organizações internacionais apelam aos países para preservarem o meio ambiente global, é necessário que cada um de nós assuma a responsabilidade individualmente, por meio de pequenos gestos, para contribuir significativamente para a preservação de nosso ecossistema.

De acordo com Grzebieluka, Kubiak e Schiller (2014, p. 382):

A implantação da Educação Ambiental na Educação Infantil, adquire um importante papel no processo em ensino-aprendizagem dos alunos; sendo de suma importância os professores realizarem projetos que enfatizem o cuidado com o ambiente; seja esse ambiente natural ou artificial. Toda prática só é possível quando se utiliza uma proposta pedagógica significativa, e com a Educação Ambiental não é diferente. A prática deve estar integrada às várias áreas do conhecimento em seu planejamento, as multidisciplinaridades e a literatura paradidática, nas ações desenvolvidas juntamente com as crianças, com a família e a comunidade, tornando o espaço escolar mais agradável.

No empenho de preservar e proteger o meio ambiente, as crianças desempenham um papel fundamental. Nos últimos anos, houve avanços significativos no desenvolvimento energético, na tecnologia, na globalização, na ciência e na agricultura. No entanto, esses avanços também resultaram em danos significativos ao ecossistema, exigindo que as pessoas assumam a responsabilidade de reparar e cuidar do que temos degradado ao longo do tempo. Nesse sentido, as crianças representam o futuro e devem ser instruídas desde cedo a adotar práticas sustentáveis e preservar o meio ambiente, a fim de garantir a continuidade do mundo como o conhecemos até agora. Elas serão encarregadas de implementar políticas ecológicas em escala global e de realizar pequenos gestos em prol da manutenção do ecossistema.

A educação ecológica para crianças é essencial para que a sociedade desenvolva uma consciência mais ampla sobre o cuidado com o meio ambiente e interrompa os abusos e danos causados a ele. Seria apropriado introduzir uma disciplina específica no currículo escolar para abordar essa questão pendente na sociedade atual. Ao ensinarmos ecologia desde a infância, transformaremos práticas sustentáveis em hábitos arraigados, eliminando a necessidade de tratados internacionais para que os países se comprometam, ou de campanhas constantes para incentivar os cidadãos a reciclar corretamente, economizar energia e água. Dessa forma, a economia energética se tornará uma prioridade.

CONCEITOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

É crucial ensinar desde a infância a proteção da natureza. Como pais, devemos ser os primeiros a dar o exemplo, garantindo que nossos filhos cresçam saudáveis e conscientes de suas ações. A educação ambiental tem como objetivo desenvolver valores, atitudes e comportamentos em prol do meio ambiente, e, portanto, é essencial integrar essa questão em vários aspectos da vida das crianças e, também, na nossa.

De acordo com a Lei nº 9.795/99, a legislação ambiental define o conceito e objetivo da educação ambiental como o domínio prático de ações em benefício do bem comum, como se pode observar:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e

a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p.01).

Promover a preservação ambiental é uma prioridade essencial que deve ser inculcada desde cedo. Essa abordagem resultará em adultos mais responsáveis no futuro, dotados de uma consciência ecológica mais ampla. Não se trata apenas de abordar as mudanças climáticas ou a extinção de espécies, mas sim de ensinar o respeito pela vida animal e vegetal, revelando a grandeza e as maravilhas ocultas nas florestas e nos oceanos.

O termo meio ambiente tem sido utilizado para indicar um espaço em que um ser vive e se desenvolve, e sua interação com ele. A principal função de se trabalhar com o meio ambiente em sala de aula é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidir e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global (BRASIL, 1997, p.25).

Devemos instruir as crianças sobre a necessidade de descartar todos os resíduos no lixo adequado, pois ao descartá-los em ambientes naturais, não apenas causamos poluição, mas também levará muitos anos para que desapareçam. Além disso, é importante que sejam separados nos recipientes apropriados (vidro, plástico, orgânico ou papel e papelão) para possibilitar o reaproveitamento desses materiais no futuro.

A interação da espécie humana com o meio ambiente e sua modificação são fenômenos históricos. Os problemas ambientais não são novos, mas o que torna a situação atual particularmente preocupante é a aceleração dessas mudanças, sua magnitude e as consequências universais que acarretam. Os problemas ambientais não podem mais ser considerados independentes uns dos outros; eles estão interligados, formando uma realidade complexa que vai além da simples soma de suas partes. Estamos enfrentando uma crise real, e sua gravidade se manifesta em sua natureza global.

O desenvolvimento sustentável somente pode ser entendido como um processo no qual, de um lado, as restrições mais relevantes estão relacionadas com a exploração dos recursos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e o marco institucional. De outro, o crescimento deve enfatizar os aspectos qualitativos, notadamente os relacionados com a equidade, o uso de recursos – em particular da energia – e a geração de resíduos e contaminantes. Além disso, a ênfase no desenvolvimento deve fixar-se na superação dos déficits sociais, nas necessidades básicas e na alteração de padrões de consumo, principalmente nos países desenvolvidos, para poder manter e aumentar os recursos-base, sobretudo os agrícolas, energéticos, bióticos, minerais, ar e água. (JACOBI, 2003, p. 195).

A concepção do ambiente passou por uma evolução significativa, expandindo-se além dos elementos físicos e biológicos para abranger interações mais abrangentes, incluindo aspectos econômicos e socioculturais.

Atualmente, o conceito de meio ambiente está intimamente ligado ao desenvolvimento, o qual é fundamental para compreender os problemas ambientais e buscar um desenvolvimento sustentável que assegure a qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

A educação ambiental surge como uma ferramenta indispensável para promover mudanças no modelo social e enfrentar a crise e os graves problemas ecológicos que afetam o planeta: o desperdício de recursos energéticos e materiais, as concentrações urbanas descontroladas, a perda de biodiversidade, as emissões de poluentes na atmosfera, a má gestão dos recursos naturais, a falta de consciência em relação à pobreza nos países menos desenvolvidos e a ênfase excessiva no consumismo como fonte de felicidade.

O ensino de questões ambientais tem como objetivo engajar os cidadãos na resolução da crise ambiental e social que enfrentamos. Essa problemática não afeta apenas o meio físico ou biológico, mas também possui uma importante dimensão social que influencia o estilo de vida e o desenvolvimento de todos os habitantes do planeta.

O consenso sobre a causa fundamental dos problemas ambientais é claro: o modelo de desenvolvimento global baseado na produção excessiva em busca de um crescimento ilimitado, às custas da exploração excessiva dos recursos materiais e energéticos.

Ao longo da década de 1990, surgiu a noção de educação ambiental para a sustentabilidade. Além disso, reforçou-se a ideia de que essa educação deve promover o compromisso com valores, princípios, atitudes, comportamentos e uma noção compartilhada de justiça e equidade, juntamente com a percepção de um destino comum com todas as nações.

[...] a grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos aprendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele. (PCN's, 1997, p.53).

Nesse sentido, é essencial que a Educação Ambiental seja abordada de maneira abrangente e integrada, focando na resolução de problemas e com ênfase nas atitudes e valores. A educação ambiental não deve ser limitada ao conhecimento e conscientização das questões ambientais, mas deve se concentrar principalmente na formação de valores que possibilitem a transformação da sociedade como um todo.

Dessa forma, ao analisar a evolução e definição da educação ambiental até os dias atuais, podemos afirmar que sua missão é profunda e comprometida: educar para promover mudanças na sociedade, com a consciência voltada para o desenvolvimento humano, que é simultaneamente a causa e o efeito da sustentabilidade e da responsabilidade global.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Auxiliar as crianças a compreenderem que existem várias maneiras de contribuir para tornar o planeta um lugar mais saudável para se viver, como plantar uma árvore, pode ter impactos de longo prazo.

A fase da educação infantil é crucial para o desenvolvimento do comportamento, da consciência social e da empatia em uma pessoa. É na escola que aprendemos valores e comportamentos que nos acompanham ao longo de toda a vida adulta e moldam nossa identidade. Por isso, é de extrema importância despertar o interesse pela preservação e proteção do meio ambiente enquanto as crianças ainda estão na pré-escola.

O objetivo de ensinar educação ambiental desde a mais tenra idade é fazer com que o cuidado com a natureza se torne uma parte integrante de suas vidas, em vez de apenas um assunto estudado. A ideia subjacente a essa abordagem é que as crianças desenvolvam uma mentalidade ecológica sólida e a utilizem para enfrentar os desafios ambientais atuais de forma proativa, com

um compromisso firme.

“Na realidade, todas as espécies biológicas interagem com o ecossistema; no entanto, o homem é o único que modifica o meio ambiente de maneira tão profunda. Por outro lado, o homem não está imune às mudanças no ambiente, acabando por sofrer com as perturbações dos ecossistemas”. (CÉZAR & SÉSAR, 1996, p. 386).

Diversas questões ambientais afetam tanto a comunidade quanto os ecossistemas. Uma maneira de mitigar esses problemas é por meio da educação ambiental, que se apresenta como um processo educativo que deve ocorrer em todas as fases do desenvolvimento humano. No entanto, é comum que as políticas voltadas para essa temática se concentrem no ensino fundamental e médio, negligenciando a primeira infância. Os processos de educação ambiental voltados para os primeiros anos de vida têm sido pouco explorados pela pesquisa.

A educação ambiental tenta despertar em todos, a consciência de que o ser humano é parte do meio ambiente. Ela tenta superar a visão antropocêntrica, que fez com que o homem se sentisse sempre o centro de tudo esquecendo a importância da natureza, da qual é parte integrante”. (MOUSINHO, 2003, p. 01).

A educação ambiental é um processo amplo que, em vez de fornecer informações sobre o ambiente e seus problemas, busca estimular a reflexão sobre como nossos hábitos e ações diárias afetam o meio ambiente de maneira positiva ou negativa, resultando em responsabilidade e ação.

Esse processo é contínuo ao longo da vida, pois vivemos em um mundo em constante mudança, e é necessário começar desde cedo para que faça parte do dia a dia de cada indivíduo. No caso das crianças, é recomendado que a educação ambiental se concentre no conhecimento da natureza por meio de experiências vivenciais em ambientes naturais, onde elas possam se sentir parte do ambiente em que estão inseridas, desenvolvendo empatia pelos seres vivos ao seu redor e despertando o desejo de preservá-los.

De acordo com Polli e Signorini (2012, p. 100),

A Educação Ambiental se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo permanente que procura inculcar no educando uma consciência crítica sobre as problemáticas ambientais, compreendendo-se a capacidade de captar a gênese, a evolução, e os processos de reversão de tais danos ao meio ambiente.

Entretanto, é essencial que o processo de interação com o meio ambiente seja cuidadosamente controlado, de modo a não colocar em risco o habitat natural ou a segurança dos participantes, especialmente quando se trata de crianças.

Ao implementar um projeto de educação ambiental, proporcionamos aos alunos e à comunidade uma compreensão fundamental da presença humana no ambiente, dos problemas existentes, de sua responsabilidade e de seu papel crítico como cidadãos do país e do planeta.

Ao capacitar os alunos a adotarem uma nova visão consciente e sensível em relação ao meio ambiente, eles se tornam educadores ambientais em suas próprias casas e comunidades, transformando esse processo em uma sequência de ações benéficas para a vida, a natureza e o futuro.

A IMPORTÂNCIA DA SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O ensino da sustentabilidade é estimulante e desafiador devido à natureza multidisciplinar dos problemas envolvidos. Ao abordar essas questões, os professores muitas vezes trabalham além de suas áreas de especialização.

Entre 2012 e 2013, as escolas são convidadas a “arregaçar as mangas” e partir para a ação. Incentivadas a procurar respostas para as mudanças socioambientais globais, as escolas encontram-se diante de um duplo desafio. Precisam se tornar sustentáveis para fazer frente aos fenômenos que as mudanças climáticas acarretam. Ao mesmo tempo, precisam preparar-se para educar para a sustentabilidade, construindo com os estudantes e seus familiares as formas de se prevenir, se adaptarem e, quando possível, abrandarem os efeitos das mudanças climáticas em suas vidas e na de suas comunidades. (MEC, 2012)

Os estudantes devem ser encorajados a investigar as estruturas subjacentes à nossa vida diária, a fim de compreender sua extensão e impacto. Eles devem estar conscientes dos obstáculos enfrentados pelos responsáveis por essas infraestruturas.

Esses obstáculos podem desempenhar um papel central no ensino da sustentabilidade. Eles demonstram aos alunos que são capazes de ter um impacto positivo em suas próprias vidas e na vida de outras pessoas. Ao educar os alunos sobre os desafios da sustentabilidade, eles podem se sentir motivados a fazer a diferença no futuro.

De acordo com Anais (2005):

Para reorientar a educação quanto ao desenvolvimento sustentável é necessário admitir que comportamentos e categorias tradicionais não podem ser mantidas isoladas umas das outras e que devemos trabalhar cada vez mais, para inter-relação delas, visando enfrentar os complicados problemas da atualidade. A educação, ambiental ou não, é um dos mais nobres veículos de mudança na história, a conquista de um direito inalienável do ser humano, mas não age isoladamente. (Anais I Encontro de Estudos sobre Biodiversidade e Sustentabilidade, 2005, p.72).

É fundamental que todos os estudantes tenham consciência da sustentabilidade nas cidades e comunidades. Eles devem estar atentos ao potencial de impacto, tanto positivo quanto negativo, que possuem em relação à sustentabilidade.

Os alunos precisam compreender a interdependência entre os seres humanos e o ambiente em que vivem. A educação para a sustentabilidade oferece aos educadores a oportunidade de ensinar aos alunos situações que são mutuamente benéficas tanto para os seres humanos quanto para o ecossistema natural.

Ao promover a educação para a sustentabilidade, é crucial que os professores estejam familiarizados com as perspectivas e ideias da comunidade local, a fim de desenvolver programas que visem a um futuro sustentável.

Na escola sustentável, o espaço físico cuida e educa, pois incorpora tecnologias e materiais mais adaptados às características ambientais e sociais de cada região. (...) Na escola sustentável, a gestão cuida e educa, pois encoraja relações de respeito à diversidade, mais democráticas e participativas. O coletivo escolar constrói mecanismos eficazes para a tomada de decisões por meio da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida. (...) Na escola sustentável, o currículo cuida e educa, pois é iluminado por um Projeto Político-Pedagógico que estimula a visão complexa da educação integral e sustentável (MELLO, 2012, p. 37).

A compreensão da sustentabilidade é profundamente influenciada pela subjetividade individual dos estudantes, que é formada por suas visões conscientes e inconscientes do mundo, suas relações com o mundo, suas emoções em relação ao funcionamento do mundo e suas reações quando suas visões são desafiadas.

O conhecimento dos estudantes é composto por suas próprias "verdades" sobre o mundo e pelo grau de poder que sentem ter em suas vidas com base nessas "verdades". Os estudantes (assim como as pessoas em geral) são participantes ativos na construção de sua própria percepção do mundo e na influência que exercem sobre ele.

Ser sustentável está intrinsecamente ligado a comportamentos. Os seres humanos não escolhem e praticam comportamentos com base em seus valores. Em vez disso, de acordo com a hipótese da justificação, os seres humanos justificam seus comportamentos usando seus valores. Portanto, ao questionar e fazer os estudantes repensarem seus comportamentos e pedir que avaliem o impacto deles, os professores estariam desafiando ou questionando seus valores.

A educação é um componente crucial para o progresso tanto nos países desenvolvidos quanto em desenvolvimento. Acesso à educação, qualidade da educação e educação que incorpora aspectos da sustentabilidade são fatores-chave para enfrentar os desafios globais atuais.

Para alcançar uma mudança de paradigma na educação para a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável, é necessário reformar a educação formal, integrar a sustentabilidade em ambientes educacionais não formais e ampliar e fortalecer a educação para a sustentabilidade. A disseminação de práticas educacionais bem-sucedidas que incorporam a sustentabilidade em todo o mundo permitiria que indivíduos, instituições educacionais (formais e não formais), organizações, indústrias e profissionais avaliassem, modificassem e/ou integrassem essas práticas em seus contextos específicos. A disseminação e adoção das melhores práticas educacionais para a sustentabilidade são fundamentais para enfrentar os desafios globais enfrentados pela sociedade atual e futura.

Para que a adoção e disseminação contínuas de conceitos de sustentabilidade se concretizem, é crucial entender as abordagens contemporâneas que variam de região para região em todo o mundo. Com os avanços na tecnologia moderna, há mais opções disponíveis para disseminar a educação para a sustentabilidade. O impacto da adoção de métodos e modelos educacionais renovados precisa ser capturado. Esta edição especial busca abranger uma ampla variedade de abordagens contemporâneas para a educação para a sustentabilidade.

A compreensão da sustentabilidade é profundamente influenciada pela subjetividade individual dos estudantes, que é formada por suas visões conscientes e inconscientes do mundo, suas relações com o mundo, suas emoções em relação ao funcionamento do mundo e suas reações quando suas visões são desafiadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da instrução tanto dentro como fora do ambiente escolar é construir conhecimento

de maneira a capacitar todos para exercerem sua cidadania plena e participativa. No entanto, a democratização da educação é uma questão fundamentalmente política, não meramente pedagógica, sendo influenciada pela distribuição e aquisição de recursos, ultrapassando os limites da atividade educacional e da própria escola. Isso reforça os desafios enfrentados por qualquer programa educacional no Brasil diante da falta de ação governamental em relação às urgentes mudanças sociais, sem as quais qualquer iniciativa terá um alcance limitado.

É difícil acreditar que a educação, por si só, seja capaz de promover mudanças estruturais na sociedade. No entanto, a educação desempenha um papel fundamental ao fomentar uma reavaliação crítica dos conteúdos e, assim, abrir perspectivas para demandas democráticas, ou seja, para uma maior participação na determinação de seu próprio destino e na gestão do contexto social. Isso deve ser reconhecido desde a educação infantil, como base para uma educação ambiental significativa.

As crianças devem aprender que cada ação que realizam pode ter uma reação em outras pessoas ou no ambiente, o que, por sua vez, provavelmente resultará em uma resposta. Adquirir conhecimento factual e conceitual sobre o meio ambiente auxilia a criança a desenvolver compreensão e conscientização social (atitudes positivas) que influenciarão seu comportamento (ações necessárias) em relação ao meio ambiente como um todo.

REFERÊNCIAS

ANAIS – I Encontro de Estudos sobre Biodiversidade e Sustentabilidade. Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do centro Oeste. Guarapuava: UNICENTRO, 2005.

BRASIL. EDUCAÇÃO AMBIENTAL MEC, Coordenação "**A implantação da Educação Ambiental no Brasil**", 1998.

BRASIL, Congresso Nacional. LEI Nº 9.795, DE 28 DE ABRIL DE 1999, **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Brasília. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso 01 set. 2023.

BRASIL - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde - Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: 1997.

CÉSAR e SEZAR. **Biologia.** São Paulo: Saraiva, 1996.

COSTA, Maria Figuerêdo Coêlho. **Educação Ambiental no ensino formal: necessidade de construção de caminhos metodológicos.** In: PEDRENI, Alexandre Gusmão (org.). **O contrato social da ciência: unindo saberes na Educação Ambiental.** Petrópolis: Vozes, 2006.

GRZEBIELUKA, Douglas; KUBIAK, I; SCHILLER, A.M. **Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil.** In: __ Revista Monografias Ambientais – REMOA. v.13, n.5, dez. 2014, p.3881-3906 Revista do Centro do Ciências Naturais e Exatas - UFSM, Santa Maria e-ISSN 2236 1308 - DOI:10.5902/2236130814958.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa. N. 118, p 189-206. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf> Acesso 02 set.2023.

LAYRARGUES, P.P. **(Re)conhecendo a educação ambiental brasileira.** In: Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 07.

MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: Unesco, 2007. 245 p. (MEC). Disponível: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. Acesso 03 set. 2023.

POLLI, Anderson; SIGNORINI, Tiago. **A inserção da Educação Ambiental na Prática Pedagógica.** Ambiente & Educação, Rio Grande, v. 17, n. 2, p.93-101, out. 2012.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS

INCLUSIVE EDUCATION AND EQUITY FROM THE PERSPECTIVE OF THE STUDENTS' INTEGRAL FORMATION



AMANDA REGINA LIMA AQUINO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2010); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade São Luís (2021); Educação Especial em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Elíseos (2019) e Graduada em Artes Visuais pela FAMOSP (2016); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Professor Neir Augusto Lopes, DRE FÓ/Brasilândia em São Paulo, Capital.

RESUMO

O presente artigo pretende demonstrar que a escola inclusiva é aquela que possui um currículo que atenda habilidades e competências propostas na formação e desenvolvimento integral de seus alunos. Verifica-se que os estudantes necessitam de propostas curriculares que atendam com equidade as suas demandas pessoais e locais, além de possibilitar situações que garantam os direitos de aprendizagem. A inclusão se faz com a união dos sistemas escolares em que municípios e estados possam projetar uma educação de qualidade na perspectiva da educação integral, em busca de uma formação completa dos alunos, ou seja, de suas habilidades cognitivas, socioemocionais, físicas e culturais. Questões sociais e de identidade que promovam a equidade precisam ser tratadas como prioritárias nas propostas curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Educação Inclusiva; Equidade; Formação Integral; Proposta Curricular.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate that an inclusive school is one that has a curriculum that meets the skills and competencies proposed for the comprehensive training and development of its students. It

can be seen that students need curricular proposals that meet their personal and local demands fairly, as well as providing situations that guarantee their learning rights. Inclusion is achieved by uniting school systems in which municipalities and states can design quality education from the perspective of comprehensive education, in search of a complete education for students, i.e. their cognitive, socio-emotional, physical and cultural abilities. Social and identity issues that promote equity need to be prioritized in curricular proposals.

KEYWORDS: BNCC; Inclusive Education; Equity; Comprehensive Education; Curriculum Proposal.

INTRODUÇÃO

O tema abordado por meio de uma fundamentação teórica e descritiva, justifica-se pela importância de ações inclusivas em uma escola inclusiva e a sua missão de se adequar a uma população discente heterogênea e com práticas que possam possibilitar a aprendizagem dos alunos que enfrentam obstáculos para seu sucesso, bem como, realizar um atendimento especializado para alunos que dele necessitam.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esclarece que se faz necessário pensar em ferramentas e metodologias que auxiliem o aprendizado de todos, seja o aluno portador de deficiência intelectual ou com superdotação por exemplo, é direito do aluno receber um ensino de acordo com as suas necessidades. (BRASIL, LDB, art. 46).

A leitura de diferentes autores nos orienta entender, a importância da formação integral no viés de uma abordagem inclusiva e de atividades com foco no desenvolvimento global dos estudantes. Pretende-se mostrar por meio dessa pesquisa, a importância em se pensar estratégias e intervenções que atendam as diferentes necessidades dos alunos com equidade, visando o seu desenvolvimento integral.

Especificamente nosso objetivo diante da complexidade e diversidade de alunos com diferentes ritmos e demandas é mostrar essa necessidade, a de adequar o currículo para uma formação integral e que possa abranger “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. (BNCC, 2017, p.14).

Verifica-se que numa demanda global, muitos alunos não têm as suas necessidades pensadas de uma forma que lhe possibilite uma educação com equidade, igualdade e de formação integral.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS

A educação integral surge como um conceito que visa a formação completa dos alunos, ou seja, suas habilidades cognitivas, socioemocionais, físicas e culturais. Nas orientações da BNCC (2017), todas deverão ocorrer simultaneamente, sem privilégios. “Isso quer dizer que, por exemplo,

a formação socioemocional do aluno não deve ser negligenciada enquanto a formação cognitiva é exaltada”. (BENEDETTI, 2024, s/p.).

A formação integral, não é conteudista e sim inclusiva, pois entende o aluno como aquele que precisa ter um desenvolvimento humano global, com uma aprendizagem que vai abranger diferentes habilidades.

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BENEDETTI, 2024, s/p.).

A abordagem que visa o ser humano em suas habilidades globais, tem como objetivo um sujeito que trabalha com situações problemas e desafiadoras além de trabalhar em equipe, visando resolver as problemáticas cotidianas do mundo contemporâneo.

De acordo com a BNCC (2017), dez competências devem ser trabalhadas durante a educação básica, as quais estão em conexão com a formação integral e são necessárias para garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes. Espera-se que se desenvolvam em várias áreas além do conhecimento e desta forma a educação no Brasil passa a ter a concepção de educação integral. As dez competências gerais da BNCC são:

Conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo e senso estético; Autonomia, auto-gestão, autoconhecimento, empatia e cooperação; Comunicação, argumentação e cultura digital. Perceba que são trabalhados vários aspectos do ser, o cognitivo, o emocional e o social. (BNCC, 2017, s/p.).

Diante da perspectiva, colocar em prática um currículo inclusivo e que atenda as orientações curriculares da BNCC, a escola deverá conhecer plenamente todas as habilidades e competências desse orientador e em regime de colaboração entre estados e municípios, buscar a qualidade educacional, além de priorizar as questões sociais e de identidade da sua realidade local.

Com isso, para além de orientarem práticas pedagógicas a serem adaptadas de acordo com a realidade de cada escola, os currículos estaduais e municipais funcionam como ferramenta de implementação e acompanhamento de políticas públicas educacionais. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022, s/p.).

Esse conceito de desenvolvimento integral ou educação integral, tem sua origem, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, sendo proposto por um movimento em que Anísio Teixeira (1900-1971) foi atuante e desde então, já alertava para o papel da instituição escolar na diminuição das desigualdades sociais e mais uma vez, verifica-se que formação e inclusão eram pautas associadas. O autor apontava a falta de harmonia entre os modelos tradicionais de ensino e as necessidades dos alunos. Propôs que as unidades de ensino, fossem organizadas com tempo ampliado, para a oferta de atividades além do desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, Anísio propunha que as escolas brasileiras fossem de tempo integral e que vinculassem atividades relacionadas aos conhecimentos formais a atividades físicas, esportivas, artísticas, literárias, entre outras (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, s/p.).

Segundo Costa (2022), inspirado pelas ideias de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, fundou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, incorporando esporte, cultura, assistência social e saúde como agentes contribuintes para uma Educação Integral. Nos anos 2000, a importância da Educação Integral foi retomada com a construção dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), na cidade de São Paulo, articulando gestão democrática a importância de formação integral

do indivíduo em suas dimensões.

O impulso é seguido por experiências análogas em Belo Horizonte, com a Escola Integrada, e o Bairro-escola Nova Iguaçu — que estendem a jornada escolar articulando os espaços físicos e os agentes educativos dos territórios como elementos estruturantes do currículo. Aquelas duas experiências impulsionaram durante o segundo mandato de Lula o Programa Mais Educação (PME), criado em 2007 por meio do Ministério da Educação que alcançou mais de 60.000 escolas no país. O PME estimulava a participação de diferentes atores, a conexão entre a escola e seu entorno e uma coordenação política intersetorial e descentralizada. Era princípio do programa, portanto, que cada território pudesse constituir os arranjos adequados para cada realidade. Uma proposta contextualizada e alinhada com a complexidade de um país continental, diverso e desigual como o Brasil. (COSTA, 2022, s/p.).

Para uma escola inclusiva focada no desenvolvimento integral, questões sociais e de identidade que promovam a equidade, precisam ser tratadas como prioritárias nas propostas curriculares. As dez competências previstas na BNCC (2017), orientam tal proposta:



Disponível em: Educação integral BNCC: 3 passos para trabalhar na escola - TutorMundi. Acesso 10 jul. 2024.

A proposta da Escola Inclusiva e que pretende uma formação integral de seus estudantes deve levar em conta algumas características para que o seu currículo seja integrador, uma vez que ele é um documento aberto a mudanças, deve estar de acordo com as vivências contemporâneas e a realidade da comunidade escolar. Seus temas devem estar em consonância com os desafios que os alunos enfrentam no cotidiano e torna-se urgente preparar situações de aprendizagens que possam efetivar o protagonismo estudantil. Este deve envolver toda a dinâmica de uma sociedade global e repensar suas atitudes contra aspectos que estão em contramão com a igualdade, equidade, inclusão e autonomia crítica de nossos estudantes, ou seja, aspectos importantes para a formação integral do ser humano.

De acordo com a BNCC (2017), existem três elementos estruturantes para a Educação Integral: visão de estudante, desenvolvimento pleno e integração curricular. Neste viés entendemos que a formação integral dos alunos já se direciona para práticas e metodologias inclusivas, que possam se adaptar as diferentes necessidades e pluralidades dos educandos.

De acordo com Mantoan (1998, p.3), a educação é o melhor caminho para a garantia da cidadania e enaltece que a oportunidade em aprender só acontece, se for respeitada as necessidades

e interesses bem como as peculiaridades dos aprendizes. Dessa forma, o currículo voltado a formação integral dos estudantes, se direciona para práticas inclusivas pois a escola se torna “um espaço educativo que crie condições para a atuação de todos sendo reflexo do processo educativo”. (SILVA, FIGUEIREDO, 2012, s/p.).

Portanto, a Educação Integral e a Educação Inclusiva compartilham dos mesmos princípios quanto ao papel central da Escola em articular estratégias de ensino que fomentam uma real – qualitativa e significativa – aprendizagem para todos os alunos e diminuem as inúmeras desigualdades socioculturais e educacionais que permanecem na Educação do nosso país. Outro ponto de congruência (entre a Educação Integral e a Educação Inclusiva) é quanto aos aspectos legais que norteiam essas duas vertentes: ambas são relativamente novas em nossa sociedade, sendo seus princípios ainda pouco compreendidos pela comunidade escolar. (SILVA; FIGUEIREDO 2012, p.5).

Quanto a formação integral, o trabalho com as habilidades cognitivas, socioemocionais, físicas e culturais são meios para atingi-la e o currículo deve ser estruturado a ponto de atingir esse desenvolvimento integral dos estudantes. A escola deverá na construção de seu Projeto Político Pedagógico e proposta curricular possibilitar condições para que o estudante seja acompanhado de forma personalizada, experimentar o processo de aprender e se desenvolver em suas singularidades, logo formação integral caminha de mãos dadas com um atendimento equânime e inclusivo.

A escola inclusiva entende que incluir não significa colocar quem está excluído para dentro do ambiente escolar e sim norteia que as estruturas e atitudes deverão ser mobilizadas desde a educação infantil passando por diferentes modalidades de ensino na organização de ações para que todos possam ser reconhecidos e ter os seus direitos de aprendizagem assegurados.

A pandemia de covid-19 em 2020, agravou as desigualdades educacionais, retirando a possibilidade da frequência presencial e uma redução na realização de atividades dedicadas aos estudos bem como os índices de exclusão escolar aumentaram. Hoje diferentes projetos são planejados para que a educação de uma forma global possa recuperar as falhas e retrocessos nos índices educacionais causados pelo contexto acima citado.

A Educação para todos é uma pauta permanente e a LDB/9394, garante acesso e permanência aos alunos em ambiente escolar. No contexto atual e contemporâneo, a inclusão e equidade deverão fazer parte da formação continuada de docentes bem como nortear os projetos políticos pedagógicos das unidades escolares. A gestão democrática e as propostas curriculares de todos os sistemas de ensino devem ter como pauta prioritária, a educação inclusiva, equidade e formação integral em seus currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo responde as indagações realizadas e contempla o seu propósito, defender que a Educação Inclusiva e equidade estão na perspectiva da formação integral dos estudantes, logo incluir significa entender que os seres humanos em suas pluralidades e singularidades necessitam de uma proposta curricular que abrange uma visão integradora.

Verifica-se a existência de três elementos estruturantes para a uma Educação Integral: visão

de estudante, desenvolvimento pleno e integração curricular. Tais estruturantes atuam em relação as dimensões físicas, pela qual os discentes, possam desenvolver autocuidados e atenção com o seu corpo; Afetiva, esta provoca afetos e cria vínculos e pertencimentos, pois aprende-se o que faz sentido. Na dimensão cultural, o estudante precisa ter ampliação de repertório, ter reconhecido o contexto de sua família e de seu território e isso marca e determina suas trajetórias, levando-o a ser crítico e atuante num contexto global.

A formação integral prevista na BNCC (2017) tem como pressuposto a multidimensionalidade do sujeito, o qual precisa ter condições para se desenvolver em todas as dimensões da experiência humana. A proposta curricular deverá se articular com os vínculos e agentes em que os estudantes se relacionam, isso significa que a escola como mediadora e inclusiva irá considerar a cidade e o bairro como campo de pesquisa, ou seja, o seu território onde está inserida.

Educação Inclusiva, equidade e formação integral, formam o currículo integrador dos sistemas de ensino. Entende-se que a política de implementação da educação integral atua em dimensões, sendo elas cognitivas, socioemocionais, físicas e culturais. Educação inclusiva e integral, se unem em prol da aprendizagem para todos os alunos em busca de minimizar as inúmeras desigualdades socioculturais e educacionais que permanecem na Educação do nosso país.

REFERÊNCIAS

BENEDETTI, Thais. **Tutormundi. Gestão Escolar**. Disponível em: Educação integral BNCC: 3 passos para trabalhar na escola - TutorMundi. Acesso 10 jul. 24.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Educação é a base. (2017). Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso 13 jul. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da União] - Seção 1 - data 23 dez.1996, p. 27833.

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

COSTA, Natacha. **Por que e qual Educação Integral agora? 2022**. Disponível em: educacaointegral.org.br/reportagens/por-que-e-qual-educacao-integral-agora/. Acesso 17 jul. 2024.

CHAGAS, Marcos Antônio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: **Contribuições para o debate atual**, pp 72-81. IN: MOLL, Jaqueline et. al, **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**, Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Fascículo da Educação Especial**. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília, 2011.

SENNA, Instituto Ayrton. **Construindo um currículo de educação integral**. Brasil, 2022. Disponível em: Guia Especial Didático Sobre a BNCC - Instituto Ayrton Senna. Acesso 13 jul. 2024.

SILVA, Camila Barreto. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Educação Integral e Educação Inclusiva: ações estratégicas no ensino de respeito às diferenças**. VI Colóquio Internacional de Educação: Educação e contemporaneidade, UFS, 2012. Disponível em: Microsoft Word - Camila Barreto Silva (ufs.br). Acesso 15 jul. 2024.

ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS, IMPACTOS E APLICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

ROUSSEAU AND EDUCATION: FOUNDATIONS, IMPACTS AND CONTEMPORARY APPLICATIONS



ANA MARIA DE LIMA CAMPOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas (2002); Especialista em Educação Empreendedora pela Universidade Federal de São João Del Rei (2016); Professora Educação Infantil - na EMEI Marechal Tito.

RESUMO

Ao longo dos anos, o estudo do desenvolvimento infantil tem despertado grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da filosofia e educação. Neste contexto, a teoria de Rousseau representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem da criança. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise filosófica e educacional das principais ideias de Rousseau sobre o desenvolvimento infantil, buscando explorar a influência do ambiente, atores sociais, bem como fatores que podem afetar negativamente esse desenvolvimento. Por meio desta investigação, hipotetiza-se obter uma visão mais abrangente e aprofundada sobre o tema, trazendo subsídios para a prática profissional e para o aprimoramento das políticas educacionais. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Rousseau, Natureza Humana e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. Jean-Jacques Rousseau deixou um legado indelével na teoria e prática da educação. Suas ideias sobre a importância da natureza, da liberdade e do desenvolvimento moral na educação oferecem uma base sólida para práticas pedagógicas que visam não apenas a transmissão de conhecimento, mas a formação integral do indivíduo. As concepções rousseauianas continuam a ser relevantes e inspiradoras, especialmente na promoção de uma educação que valorize a autonomia, a criatividade e a cidadania ativa.

PALAVRAS-CHAVE: Rousseau; Educação; Natureza Humana; Liberdade; Desenvolvimento Moral.

ABSTRACT

Over the years, the study of child development has aroused great interest among researchers and professionals in the fields of philosophy and education. In this context, Rousseau's theory represents an important contribution to better understanding the processes involved in children's growth and learning. This research aims to carry out a philosophical and educational analysis of Rousseau's main ideas on child development, seeking to explore the influence of the environment, social actors, as well as factors that can negatively affect this development. Through this research, it is hoped to obtain a more comprehensive and in-depth view of the subject, providing support for professional practice and the improvement of educational policies. This work deals with 3 previously determined thematic axes, Rousseau, Human Nature and Teaching and Learning, and the methods used were to carry out this research with a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. Jean-Jacques Rousseau left an indelible legacy on the theory and practice of education. His ideas on the importance of nature, freedom and moral development in education provide a solid basis for pedagogical practices aimed not just at transmitting knowledge, but at the integral formation of the individual. Rousseau's conceptions continue to be relevant and inspiring, especially in promoting an education that values autonomy, creativity and active citizenship.

KEYWORDS: Rousseau; Education; Human Nature; Freedom; Moral Development.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o estudo do desenvolvimento infantil tem despertado grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da filosofia e educação. Neste contexto, a teoria de Rousseau representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem da criança. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise filosófica e educacional das principais ideias de Rousseau sobre o desenvolvimento infantil, buscando explorar a influência do ambiente, atores sociais, bem como fatores que podem afetar negativamente esse desenvolvimento. Por meio desta investigação, hipotetiza-se obter uma visão mais abrangente e aprofundada sobre o tema, trazendo subsídios para a prática profissional e para o aprimoramento das políticas educacionais. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Rousseau, Natureza Humana e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados e tratados. Na terceira etapa os dados foram interpretados e dispostos sob estrutura em tópicos.

DESENVOLVIMENTO

Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, Suíça, em 1712. Sua infância foi marcada por dificuldades, incluindo a perda precoce de sua mãe e um relacionamento conturbado com seu pai. Essas experiências influenciaram profundamente suas visões sobre a natureza humana e a sociedade. Em sua juventude, Rousseau viajou extensivamente pela Europa, absorvendo diversas influências culturais e intelectuais que moldaram seu pensamento filosófico.

Rousseau acreditava que a civilização corrompia a bondade natural dos seres humanos. Em sua obra "Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens", ele denota que o progresso social e tecnológico levou à degradação moral e à perda da liberdade natural. Essa perspectiva crítica da sociedade contemporânea é um tema central em sua filosofia da educação.

Rousseau em sua obra seminal "Emílio, ou Da Educação" em 1762, representa uma revolução na teoria e prática da educação, propondo um novo modelo que contrasta fortemente com os métodos tradicionais de sua época. Rousseau argumenta que a educação deve seguir a natureza humana, permitindo que as crianças se desenvolvam livremente em um ambiente que promova o crescimento moral e intelectual.

A obra começa com a célebre frase,

Tudo é bom quando sai das mãos do Autor das coisas; tudo degenera nas mãos do homem (ROUSSEAU, 2004, p. 5).

Com essa afirmação, Rousseau critica a sociedade e as instituições educativas que, segundo ele, corrompem a bondade natural das crianças. Ele propõe que a educação deve ser natural, isto é, respeitar o desenvolvimento espontâneo da criança em vez de forçá-la a se conformar às expectativas sociais.

Rousseau estrutura "Emílio" em cinco livros, cada um abordando uma etapa do desenvolvimento humano. No primeiro livro, ele descreve a infância e a importância da educação negativa, onde o educador deve proteger a criança das influências nocivas da sociedade e permitir que ela aprenda através da experiência direta.

A única lição de moral que se convém às crianças, e que é também a mais importante para qualquer idade, é não fazer mal a ninguém (ROUSSEAU, 2004, p. 84).

Neste ponto, Rousseau enfatiza que a educação moral começa com a empatia e o respeito pelos outros.

No segundo livro, Rousseau trata da infância média, sugerindo que a educação deve se concentrar em desenvolver os sentidos e a curiosidade natural da criança. Ele acredita que a aprendizagem deve ser ativa e baseada na descoberta,

Deixe a criança praticar os exercícios de seus sentidos, deixe-a aprender a conhecer e manejar seu corpo; deixe-a ver a natureza, e ela a conhecerá (ROUSSEAU, 2004, p. 113).

Rousseau critica a educação tradicional que sobrecarrega as crianças com conhecimentos abstratos e descontextualizados, argumentando que a verdadeira compreensão vem da interação direta com o mundo.

No terceiro livro, Rousseau explora a adolescência, um período que ele considera crucial para o desenvolvimento moral e intelectual. Aqui, ele introduz a figura do tutor, que deve guiar o jovem Emílio sem impor suas próprias ideias.

A principal ocupação que um tutor deve ter com um jovem é ensiná-lo a viver, a ser feliz e a ser bom (ROUSSEAU, 2004, p. 229).

Ele enfatiza a importância da autonomia e da autodisciplina, sugerindo que o jovem deve ser incentivado a pensar por si mesmo e a desenvolver suas próprias convicções.

No quarto livro, Rousseau aborda a juventude e a importância da educação sentimental. Ele apresenta a personagem de Sofia, que será a futura esposa de Emílio, e discute o papel do amor e da amizade no desenvolvimento moral. Rousseau argumenta que a educação deve preparar o jovem para formar relacionamentos saudáveis e éticos,

O amor deve ser puro, constante e sincero; deve ser fundado na estima e na amizade (ROUSSEAU, 2004, p. 315).

Aqui, ele critica a superficialidade dos relacionamentos baseados em convenções sociais e defende a profundidade dos laços genuínos.

Finalmente, no quinto livro, Rousseau aborda a vida adulta e a entrada de Emílio na sociedade. Ele discute a importância da educação cívica e da participação ativa na vida pública. Rousseau afirma que a educação deve preparar o indivíduo para ser um cidadão responsável e engajado,

Todo homem deve conhecer as leis de seu país e aprender a respeitá-las desde a infância" (ROUSSEAU, 2004, p. 403).

Ele enfatiza que a verdadeira liberdade só pode ser alcançada através da participação consciente e responsável na comunidade.

"Emílio" não é apenas um tratado pedagógico, mas também uma obra filosófica que aborda questões fundamentais sobre a natureza humana, a sociedade e a moralidade. Rousseau acredita que a educação deve promover a liberdade, a autonomia e a bondade natural das pessoas, preparando-as para viver vidas plenas e virtuosas. Suas ideias influenciaram profundamente a teoria educacional, inspirando movimentos pedagógicos que valorizam a aprendizagem ativa, a educação ao ar livre e o desenvolvimento socioemocional.

Rousseau critica duramente as práticas educativas de sua época, que ele vê como repressivas e desumanizantes.

A educação pública não deve existir; ela só serve para fazer tiranos e escravos (ROUSSEAU, 2004, p. 237).

Em vez disso, ele propõe uma educação individualizada que respeite o ritmo e os interesses de cada criança, permitindo que ela cresça de acordo com sua própria natureza.

A influência de "Emílio" pode ser vista em várias práticas pedagógicas modernas. Por exemplo, a educação Montessori, desenvolvida por Maria Montessori, ecoa muitos dos princípios de Rousseau, como a importância da liberdade, do ambiente preparado e do respeito pelo desenvolvimento natural da criança.

Todavia, Montessori desenvolveu seu método pedagógico com base na observação científica

das crianças. Ela enfatizava a importância de um ambiente preparado, onde as crianças pudessem explorar e aprender de forma independente. Montessori acreditava que as crianças são naturalmente curiosas e capazes de aprender por si mesmas quando lhes são oferecidas as ferramentas e o ambiente adequados.

A primeira tarefa da educação é agitar a vida, mas deixá-la livre para se desenvolver (MONTESSORI, 1999, p. 81).

Assim como Rousseau, Montessori via a educação como um processo natural que deve respeitar o ritmo e os interesses de cada criança.

Ambos os educadores destacavam a importância da liberdade na educação. Rousseau argumentava que a educação deve permitir que as crianças desenvolvam suas capacidades e virtudes naturais, sem serem forçadas a se conformar às expectativas sociais.

A única lição de moral que se convém às crianças, e que é também a mais importante para qualquer idade, é não fazer mal a ninguém (ROUSSEAU, 2004, p. 84).

Montessori também enfatizava a importância da liberdade, afirmando que a verdadeira disciplina surge da liberdade e do autocontrole, e não da repressão externa,

A disciplina deve vir através da liberdade (MONTESSORI, 1999, p. 87).

Outro ponto de convergência entre Rousseau e Montessori é a ênfase no desenvolvimento sensorial e na aprendizagem através da experiência direta. Rousseau defendia que a educação deve ser ativa e baseada na descoberta, permitindo que as crianças aprendam através da interação direta com o mundo.

Montessori, por sua vez, desenvolveu materiais didáticos específicos que estimulam os sentidos e promovem a aprendizagem ativa, acreditando que "a mão é o instrumento da inteligência" (MONTESSORI, 1999, p. 55).

A visão de ambos sobre o papel do educador também é semelhante. Rousseau descreve o tutor ideal como alguém que guia o aluno sem impor suas próprias ideias, permitindo que a criança desenvolva suas próprias convicções e autonomia.

Montessori, por sua vez, via o educador como um observador e guia, cujo papel é preparar o ambiente e fornecer os recursos necessários para que a criança possa aprender de forma independente,

O professor deve minimizar sua presença e atividade (MONTESSORI, 1999, p. 103).

Embora Rousseau e Montessori tenham vivido em épocas diferentes e tenham se baseado em contextos culturais distintos, suas ideias sobre a educação natural, a importância da liberdade, e o respeito pelo desenvolvimento individual das crianças convergem de maneira notável. Rousseau, com sua ênfase na bondade natural e no desenvolvimento moral, e Montessori, com sua abordagem científica e prática à educação, ambos contribuíram para a criação de uma pedagogia que valoriza a autonomia, a curiosidade e o potencial de cada criança.

A influência de Rousseau pode ser claramente vista no método Montessori. A ênfase de Montessori na educação personalizada, onde cada criança é vista como um indivíduo único com seu próprio ritmo de desenvolvimento, reflete a filosofia rousseauiana de que a educação deve respeitar a natureza da criança. Ambos os educadores criticaram as práticas educativas tradicionais que impõem conhecimento de forma autoritária e defendiam uma abordagem mais centrada no

aluno, que promove a autoaprendizagem e a descoberta.

Da mesma forma, a educação Waldorf, criada por Rudolf Steiner, enfatiza a educação holística e o desenvolvimento integral da pessoa, refletindo as ideias de Rousseau sobre a educação moral e emocional.

Além disso, a crescente valorização da educação inclusiva e centrada no aluno reflete a influência duradoura de Rousseau. Programas que promovem a aprendizagem experiencial, a educação ao ar livre e o desenvolvimento socioemocional estão alinhados com os princípios rousseauianos. A obra de Rousseau continua a inspirar educadores e teóricos que buscam criar ambientes de aprendizagem que promovam a autonomia, a criatividade e o bem-estar das crianças.

A visão de Rousseau sobre a educação moral é especialmente influente. Ele argumenta que a verdadeira educação deve formar cidadãos virtuosos, capazes de agir de acordo com princípios morais e não apenas por conformidade social. Essa ênfase no desenvolvimento moral é um contraste marcante com as abordagens educativas de sua época, que frequentemente priorizavam a instrução factual e a obediência.

Rousseau também destaca a importância da liberdade na educação. Ele acredita que a liberdade é essencial para o desenvolvimento do caráter e da autonomia. No "Emílio", ele defende que as crianças devem ser livres para explorar e aprender por conta própria, dentro de limites seguros, e que os educadores devem atuar mais como guias do que como instrutores autoritários. Essa abordagem é vista como um precursor das teorias educacionais modernas que enfatizam o aprendizado centrado no aluno e a importância de um ambiente de aprendizado positivo e estimulante.

A influência de Rousseau na educação se estendeu por séculos, impactando profundamente a pedagogia contemporânea. Suas ideias foram incorporadas e adaptadas por diversos educadores e teóricos, como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel e John Dewey. Pestalozzi, por exemplo, desenvolveu métodos de ensino baseados na observação e na experiência prática, inspirando-se nas ideias de Rousseau sobre a educação natural. Fröbel, criador do conceito de jardim de infância, também foi influenciado pela ênfase de Rousseau no desenvolvimento natural e no aprendizado lúdico.

John Dewey, um dos principais defensores da educação progressiva no século XX, reconheceu a dívida intelectual para com Rousseau. Dewey adaptou as ideias rousseauianas para o contexto moderno, defendendo uma educação democrática que promovesse a participação ativa e o pensamento crítico. Ele também enfatizou a importância da experiência prática e da reflexão no processo educativo, ecoando as propostas de Rousseau sobre a aprendizagem através da interação com o ambiente.

No contexto contemporâneo, as ideias de Rousseau continuam a ressoar nas práticas pedagógicas que valorizam a individualidade, a liberdade e o desenvolvimento holístico dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jean-Jacques Rousseau deixou um legado indelével na teoria e prática da educação. Suas ideias

sobre a importância da natureza, da liberdade e do desenvolvimento moral na educação oferecem uma base sólida para práticas pedagógicas que visam não apenas a transmissão de conhecimento, mas a formação integral do indivíduo. As concepções rousseauianas continuam a ser relevantes e inspiradoras, especialmente na promoção de uma educação que valorize a autonomia, a criatividade e a cidadania ativa. Destaca-se a profundidade e a aplicabilidade dessas ideias, incentivando uma reflexão contínua sobre a importância de uma educação humanista e moralmente orientada.

REFERÊNCIAS

ROUSSEAU, J. Emílio, **ou Da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ROUSSEAU, J. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

PESTALOZZI, J. H. **Como Gertrudes Ensina seus Filhos**. Trad. Justino Magalhães. Lisboa: Edições 70, 2004.

FRÖBEL, F. **A Educação do Homem**. Trad. Walter Benjamin. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

DEWEY, J. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. New York: Macmillan, 1916.

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO EDUCAR NOS DIAS DE HOJE COM O USO DA TECNOLOGIA



TEACHERS' CHALLENGES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: HOW TO EDUCATE TODAY WITH THE USE OF TECHNOLOGY

ANDRÉIA FARIAS DOS SANTOS ALVES

Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual "Júlio Mesquita Filho" (2005); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2013); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Venda Nova Imigrante - FAVENI (2017); Especialista em Ludopedagogia e Psicomotricidade pela Faculdade Venda Nova Imigrante - FAVENI (2017); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Conectada - FCONNECT - Conchas (2020); Especialista em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada - FCONNECT - Conchas (2020); Especialista em Educação Física Escolar e Educação Infantil pela Faculdade Conectada - FCONNECT - Conchas (2020); Professora na Escola Municipal Nair Musegante Lebrão - Educação Infantil.

RESUMO

A incorporação crescente da tecnologia às práticas educativas tem tornado os desafios dos professores na educação infantil mais intensa. Para educar nos dias de hoje, há a necessidade constante de adaptação aos novos métodos e ferramentas que surgem no mercado. Além disso, existem obstáculos específicos relacionados com essa faixa etária bem como aquelas ocorrências da natureza do trabalho docente em si mesmo. Levando em consideração que a tecnologia está por todas as partes, e que esta, é um ótimo recurso à prática pedagógica atualmente, o presente artigo tem como objetivo evidenciar os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil com o uso da tecnologia. Este estudo se justifica devido ao contexto impulsionado pela mídia que apresenta desafios para os professores, exigindo atenção para avançar e reinventar as práticas educacionais para prenderem a atenção dos alunos, levando em consideração a faixa etária da Educação Infantil. Os resultados revelaram que os professores enfrentam um desafio significativo quando se trata de ensinar, particularmente dada a crescente popularidade da tecnologia entre os alunos. Com jogos eletrônicos, celulares, tablets e outros dispositivos cativando sua atenção tanto dentro quanto fora da sala de aula, manter o foco do aluno em ambientes de sala de aula tradicionais tornou-se cada vez mais difícil. Deste modo, não basta que os professores apenas ensinem; eles também precisam buscar maneiras de se atualizar com novos conteúdos para fornecer aulas estimulantes que envolvam seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Professor; Tecnologia; Sala de aula; Aprendizagem.

ABSTRACT

The increasing incorporation of technology into educational practices has made the challenges for teachers in early childhood education more intense. In order to educate today, there is a constant need to adapt to the new methods and tools appearing on the market. In addition, there are specific obstacles related to this age group as well as those occurring in the nature of teaching work itself. Bearing in mind that technology is everywhere, and that it is a great resource for pedagogical practice today, this article aims to highlight the challenges faced by Early Childhood Education teachers with the use of technology. This study is justified due to the media-driven context that presents challenges for teachers, requiring attention to move forward and reinvent educational practices to hold students' attention, taking into account the Early Childhood Education age group. The results revealed that teachers face a significant challenge when it comes to teaching, particularly given the growing popularity of technology among students. With electronic games, cell phones, tablets and other devices captivating their attention both inside and outside the classroom, maintaining student focus in traditional classroom settings has become increasingly difficult. So it's not enough for teachers to just teach; they also need to look for ways to update themselves with new content in order to provide stimulating lessons that engage their students.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Teacher; Technology; Classroom; Learning.

INTRODUÇÃO

A evolução de mídias e de tecnologia estão ao alcance de todos, inclusive de alunos e professores, e mesmo assim muitos não sabem como utilizá-la a seu favor nas salas de aula. Esse avanço tecnológico tem provocado transformações no estilo de vida, atitudes, costumes e tendências da população mundial, e as informações geradas pela tecnologia ampliam as transformações sociais, culturais e educacionais. Esta presença tão significativa da tecnologia no cotidiano é irreversível, e significa uma ferramenta preciosa na arte de ensinar e aprender, sendo então indispensável seu uso também na área educacional. Dentro deste contexto, questiona-se: Quais os desafios enfrentados pelo professor diante das inovações tecnológicas na Educação Infantil?

Diante da problemática apresentada, o presente artigo tem como objetivo evidenciar os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil com o uso da tecnologia. Quanto aos objetivos específicos destacam-se: (a) conhecer e analisar as principais dificuldades dos professores, para preparar as suas aulas empregando as tecnologias como prática pedagógica; e (b) possibilitar uma reflexão sobre as mudanças ocorridas, especialmente no último ano, na área da educação, as quais alteraram o jeito de ensinar, ou seja, os recursos para ensinar passaram a serem outros.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de um estudo mais aprofundado sobre as mudanças

ocorridas na educação recentemente. É bem sabido que há alguns anos era preciso ir fisicamente à escola para aprender; no entanto, isso mudou com a chegada da tecnologia nas escolas e a alteração dos métodos de ensino. Doravante, buscar conhecimento e aprimorar habilidades se torna mais urgente do que nunca. Muitas vezes ouvimos falar sobre a formação de cidadãos responsáveis por meio da educação, mas o que realmente precisa agora são cidadãos proficientes em novas competências — indivíduos que consigam gerenciar informações de forma eficaz enquanto trabalham juntos como parte de uma equipe.

Para alcançar isso, é fundamental que o professor esteja preparado para discutir e empregar as ferramentas tecnológicas de forma eficaz em contextos educacionais. Sendo assim, é essencial ter conhecimento aprofundado sobre esse tema e habilidades adequadas na sua utilização. Por outro lado, vale destacar que a tecnologia representa um recurso valioso para maximizar nosso potencial individual como seres humanos - à medida que se utiliza estritamente -, permitindo aos professores ensinarem e aprender com sucesso.

Para que isso aconteça, torna-se essencial para os professores buscarem novas perspectivas e descobrirem novos meios de adquirir conhecimento. Esse é um objetivo especialmente importante em tempos de pandemia, quando a educação foi muito afetada. do saber, especialmente em tempos de pandemia, que muito tem afetado a área da educação.

DESAFIOS PARA O PROFESSOR NO SÉCULO XXI

A mídia faz parte, efetivamente da educação, e é algo muito marcante e sedutor. Nota-se que mídia e educação criam raízes e caminham juntas. Atualmente, é necessário criar espaços para a identificação e o diálogo entre as diversas formas de linguagem, fazendo com que as pessoas se expressem de diferentes maneiras. Vale lembrar que a linguagem é um instrumento de interação entre o pensamento humano e o seu meio. “Essa comunicação pode ocorrer de forma direta ou pode ser medida por outros meios” (VYGOTSKY, 2019, p.17).

O Programa de Formação Continuada em Mídias explica que:

A sigla TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), especificamente, envolve a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, tais como o rádio, a televisão, e os computadores. As Tecnologias de Informação e Comunicação são resultado da junção das tecnologias de informação, que antes eram limitadas a informática, e das tecnologias de comunicação, como as telecomunicações e à mídia eletrônica (BRASIL, 2024, p.02).

Durante o período escolar, Moran (2007) ressalta que a mídia mostra o mundo de uma forma mais agradável, fácil, compacta, sendo que não é necessário fazer grandes esforços. A mídia fala do cotidiano, de sentimentos e novidades, educando enquanto estamos entretidos, e isso vai em contraposição a educação convencional. Ainda de acordo com Moran (2007, p.165),

A escola precisa exercitar as novas linguagens que sensibilizam e motivam os alunos, e combinar pesquisas escritas com trabalhos de dramatização, de entrevista gravada, propondo formatos atuais como um programa de rádio uma reportagem para um jornal, um vídeo, onde for possível. A motivação dos alunos aumenta significativamente quando realizam pesquisas, onde se possam expressar em formato e códigos mais próximos da sua sensibilidade. Mesmo uma pesquisa escrita, se o aluno puder utilizar o computador, adquire uma nova dimensão e, fundamentalmente, não muda a proposta inicial.

De acordo com Belloni (2003, p.56), “a mídia concilia as novas técnicas e auxilia a participação e a interação entre as audiências”. As pessoas que estruturam pensamentos e opiniões, disseminam o que “absorve por meio das mídias, e está diretamente ligada ao lugar social de origem” (SÁ; MORAES, 2012, p.11). Portanto, quando há o distanciamento das mídias, pode também gerar distância social construída e percebida. Assim,

a possibilidade dos saberes construídos através do processo educativo em consonância com os saberes da comunicação, suas mídias, contribuirão na aquisição do conhecimento, aprimoramento da sensibilidade, para a formação de cidadãos conscientes do exercício pleno de sua cidadania (SÁ; MORAES, 2012, p.11).

A comunicação sempre esteve presente em todos os momentos de evolução humana. De acordo com Santos (2012), a primeira manifestação de comunicação do homem: a Arte Rupestre - arte em rochas foi na Idade da Pedra. A autora ressalta que no período Paleolítico, as pinturas nas paredes das cavernas deixam claro o antigo desejo e necessidade do ser humano pelo ato de comunicar-se.

A palavra comunicação, de acordo com Martino (2005, p. 12-13 apud SÁ; MORAES, 2012, p. 02),

vem do latim *communicatio* do qual distinguimos três elementos: uma raiz *munis*, que significa “estar encarregado de” que acrescido ao sufixo *co*, o qual expressa simultaneidade, reunião, temos a ideia de “uma atividade realizada conjuntamente” completada pela terminação *tio* que por sua vez reforça a ideia de atividade.

O desenvolvimento do ser humano está sempre em crescimento, portanto o número de informações aumentou consideravelmente, dessa forma a maneira de disseminar as informações também evoluiu. Santos (2012) assevera que foi no século VI a.C., a fabricação do papel por chineses trouxe o interesse pela cultura. Mas apenas com a invenção da imprensa por Gutenberg, em 1438, a propagação da informação teve um grande salto.

Segundo Sá e Moraes (2012), a primeira tecnologia moderna de massa, pode ser a impressora tipográfica de Gutemberg, que foi inventada no século XV. A invenção de Gutemberg facilitou mudanças e transformações na vida de muitas pessoas, pois foi com ela que surgiram jornais e livros impressos consideravelmente mais acessíveis do que pergaminhos e livros manuscritos. De acordo com Melo (2005, p. 28),

Surgiram, pois, as primeiras impressões da humanidade: as gazetas, com informações úteis sobre a atualidade; os pasquins, folhetos com notícias sobre desgraças alheias e os libelos, folhas de caráter opinativo. A partir da combinação destes três tipos de impressos resultaria, no século XVII, um gênero chamado jornalismo.

Para Sá e Moraes (2012), com o surgimento dos livros, o conhecimento passou a ser divulgado a distância e a qualquer momento, em qualquer lugar. O livro passa a ser o primeiro recurso ou tecnologia de ensino a distância. Os autores ainda mencionam que em 1753, Benjamim Franklin descobriu a eletricidade, o que deu início a duas grandes descobertas: o telégrafo e o telefone. Em 1894, surgiu a radiotelegrafia, com Oliver Lodge. Ainda segundo as autoras, alguns anos depois, surgiu o rádio e com ele nasceu o termo comunicação de massa. Assim, as informações começaram a serem publicadas e disponíveis para grande parte da população. “Com o surgimento dos rádios, surgiu o termo Comunicação de Massa. Uma vez que seus produtos passam a estar disponíveis, a uma ‘grande pluralidade de destinatários’” (THOMPSON, 2002, p. 30 apud SÁ; MORAES, 2012,

p. 05).

Thompson (2002, p. 31 apud SÁ; MORAES, 2012, p. 06) diz:

As mensagens são produzidas por um grupo de indivíduos e transmitidas para outros situados em circunstâncias espaciais e temporais muito diferentes das encontradas no contexto original de produção. Por isso os receptores das mensagens da mídia não são parceiros de um processo de intercâmbio comunicativo recíproco, mas participantes de um processo estruturado de transmissão simbólica.

De acordo com Santos (2013), em 1923, surgiu o tubo iconoscópio, dando surgimento a televisão eletrônica, e com a Marinha Americana, com o auxílio da Universidade de Harvard, aparecendo então o primeiro computador. Contudo, a grande revolução nos meios de comunicação ocorre com o surgimento dos computadores. Nos anos 50, a descoberta dos semicondutores impulsionou o surgimento dos computadores que conhecemos. Desde então, os computadores estão cada vez mais modernos, velozes e com capacidade de memória maior. Se tornando hoje o aparelho eletrônico mais essencial na vida moderna.

Com o avanço dos computadores surgiu a Internet, que é considerada a rede das redes de comunicação. A Internet permite a comunicação mundial e o compartilhamento de informações com alta velocidade com pessoas em sua rua ou ao redor do mundo. Uma grande vantagem da Internet, é que esta é uma ferramenta que proporciona o acesso a uma grande quantidade de informações que está disponível em todo o mundo.

A partir do aparecimento da Internet, surgiram então diversas novas maneiras de comunicação: videoconferência, chat online, blogs, fotoblogs. Todas estas ferramentas auxiliam o processo ensino-aprendizagem se usados de maneira correta e significativa para os alunos.

Nestes espaços todos têm a palavra, mesmo os mais tímidos que possam eventualmente ter mais dificuldade a falar em público terão aqui a oportunidade de demonstrar o seu interesse e mérito. Ergue-se assim uma pequena comunidade, cria-se uma proximidade entre professor e alunos, mas também entre os próprios alunos (BALTAZAR; AGUADED, 2005, p. 03).

Dessa forma, ao longo da história, podemos observar que a educação evoluiu juntamente com a sociedade em seu progresso histórico e social. Com o avanço da sociedade, “a escola foi chamada a mudar a maneira de formar e socializar os estudantes para uma sociedade midiaticizada, uma vez que já chegam até ela assim” (SÁ; MORAES, 2012, p. 04-05).

A história nos ensina, na verdade, que tanto a educação quanto a comunicação, ao serem instituídas pela racionalidade moderna, tiveram seus campos de atuação demarcados, no contexto do imaginário social, como espaços independentes, aparentemente neutros, cumprindo funções específicas: a educação administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo através da publicidade. No entanto, no mundo latino, certa aproximação foi constatada, graças à contribuição teórico-prática de filósofos da educação como Célestin Freinet ou Paulo Freire, ou da comunicação, como Jesús Martín-Barbero e Mário Kaplún. Colaboraram também para esta aproximação o avanço das conquistas tecnológicas e o barateamento dos custos dos equipamentos, o que levou grupos ativos e organizados de especialistas a iniciarem um irreversível processo de aproximação entre estes dois campos (SOARES, 2000, p. 13).

De acordo com Cavalcante (2012), a tecnologia tem impactado significativamente na forma de ensinar. Os professores que costumavam basear seu plano de aula em cartilhas e explicações teóricas estão tendo que se adaptar ao novo método para ensinar. Assim, é possível inferir que o avanço tecnológico tem se apresentado como um dos principais obstáculos para os docentes.

Embora seja uma das profissões mais antigas do mundo, enfrentar atualmente desafios significativos e ensinar no século XXI se tornou cada vez mais complexo em decorrência da rápida transformação pelo que passou o mundo - algo impensável ao professor de décadas atrás. “A arte de ensinar é uma tarefa difícil demais para que alguém se envolva nela por comodismo, falta de amor ou porque quer ganhar vantagens” (PERRENOUD et al., 2018, p. 33).

No século XXI, o professor tem que ser aquele que procura oportunidade de crescimento pessoal e profissional, buscar um caminho para uma educação contínua e frequente, além de participar de treinamentos que oferecem visões práticas, dominar a tecnologia para ter como sua aliada em sua prática pedagógica, ter o hábito de ler com frequência textos relacionados à área de atuação, pois nesses geralmente servem como apoio para a construção do conhecimento envolvendo professor e aluno (CLOCK et al., 2018).

O perfil do professor é de educador que deseja seu crescimento, acreditando que a sua dedicação e o aprimoramento constante de seus conhecimentos, sejam o melhor caminho para o alcance da excelência e da sua realização. A inovação contínua de materiais e práticas de ensino utilizadas para as aulas, juntamente com o apoio que as tecnologias oferecem se tornam um diferencial a mais é de suma importância, visando que a melhoria do ensino refletirá em um estímulo ao professor, como forma de recompensá-lo pela sua capacitação.

Ter um olhar mais crítico para a realidade e adaptações diante das mudanças é fundamental para a sobrevivência num mundo onde a rapidez das informações é constante, onde as mudanças políticas, sociais e culturais se misturam e transformam os conhecimentos já adquiridos. É preciso pensar em uma educação voltada para o compromisso social, para aperfeiçoar a comunidade em uma formação de cidadãos conscientes dos seus valores morais e éticos. Para isso, Masetto (2015, p. 794) ressalta que o professor deve mudar sua postura, ser um

mediador que aprenda a trabalhar em equipe com os alunos e com seus pares na construção da docência em uma AULA UNIVERSITÁRIA entendida como espaço-tempo no ...qual os PERSONAGENS agem e interagem, e nesse intercurso de ações....CONSTROEM um processo de aprendizagem e de FORMAÇÃO PROFISSIONAL CIDADÃ.

Assim, é necessário que o professor atual esteja sempre inovando em cada aula e buscando aproveitar ao máximo as tecnologias disponíveis. Para alcançar isso, ele deve estar constantemente atualizado sobre as últimas tendências do mercado digital e usar suas habilidades para melhorar o aprendizado dos alunos. Além disso, um bom educador reconhece que não tem todas as respostas prontas sozinho - pelo contrário, está aberto a trabalhar junto com seus estudantes como parceiro de equipe em busca de conhecimento dentro da sala de aula.

É importante que o professor atue como um facilitador para fornecer acesso às informações. Ele deve se comportar de maneira gentil, auxiliando crianças, jovens ou adultos a descobrir os problemas e as injustiças do mundo em que vivem. Além disso, é necessário incentivar a expressão pessoal e a liberdade na tomada de decisões individuais.

É preciso orientar os professores para o uso de novas tecnologias de informação na sua prática pedagógica, com isso ele passa a ser um “pesquisador” onde através da pesquisa e da prática, aprende com as tecnologias e ensina a partir do que se aprende, passando a assumir o papel de um intercessor do ensino aprendizagem. Os recursos digitais podem potencializar a intercessão

pedagógica do professor, além de contribuir para a conquista e ampliação da aprendizagem do estudante.

A TECNOLOGIA COMO RECURSO FAVORÁVEL AO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Nos últimos anos, principalmente em virtude da pandemia, a educação tem passado por inúmeras mudanças. O ensino do passado com lousa e giz, abriu espaço para aulas online.

Todas as maneiras de estudar, aprender e ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação midiaticizada, a participação, a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criativo e o acesso às mídias (UNESCO, 1984 apud BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1086).

Hoje, a Tecnologia da Informação (TI), além de ter ganhado espaço na vida da sociedade, tem se destacado na educação. Segundo Eteokleous (2008 apud CHISSIUA, 2013), esse quadro não é válido apenas para as sociedades avançadas, mas sim para a maioria das nações.

Kozma e Anderson (2002 apud CHISSIUA, 2013) afirmam que muitas escolas, também utilizam computadores e tecnologias como ferramentas de suporte as atividades em sala de aula, e mesmo nos países em desenvolvimento as escolas que não fazem uso destes meios deveriam estar bastante preocupadas com a ausência. Contudo, Chaves (1998 apud CHISSIUA, 2013) defende que a informática não deve ser aderida pela escola sem que os profissionais da área, com foco nos professores, estejam persuadidos de que a tecnologia irá ser uma das principais coadjuvantes para o desenvolvimento do trabalho junto ao corpo discente. Chaves ainda salienta a facilitação do aprendizado dos alunos, que se tornam pessoas independentes e autônomas, que buscam informações e conhecimentos necessários, fazendo parte da índole dessas pessoas, analisar e avaliar criticamente as informações encontradas, empregando-as no dia a dia.

No entendimento de Martins (2014, p. 133-134),

vivemos numa sociedade inundada por veículos midiáticos. A internet, televisão, revista, rádio, dentre outras inúmeras formas de comunicação, estão presentes em nossa vida a todo o momento. E para cada uma destas ferramentas a publicidade encontra uma forma persuasiva de exibir anúncios. É preciso, portanto, educar os jovens para estas novas mídias e através delas, a escola pode promover a formação do senso crítico.

[...]. Entretanto, muitas vezes o profissional da educação não domina as técnicas aplicadas na comunicação ou está obsoleto mediante aos avanços tecnológicos.

Mesmo onde há recursos, o método de ensino permanece igual e ultrapassado. Surge então na Educomunicação, uma proposta capaz de auxiliar o professor/educador neste desafio de trabalhar o senso crítico nos alunos.

Para o desenvolvimento do processo comunicação/educação os profissionais precisam estar dispostos a caminhar nas duas áreas, ou seja, conseguir dominar os dois segmentos para elaborar uma proposta pedagógica utilizando das ferramentas comunicativas, sendo um meio para viabilizar este processo.

A tecnologia pode ser uma poderosa arma para transformar a escola que temos hoje em

uma escola mais motivadora, democrática e interessante levando ideias inovadoras. Um projeto realizado pelo Núcleo de Ensino da Universidade Estadual Paulista (UNESP), mostrou que o uso de ferramentas tecnológicas educativas melhora em 32% o rendimento dos alunos em sala de aula. Estes estudos confirmaram que o conhecimento está espalhado no espaço cibernético e os profissionais de educação devem direcionar, estimular, compartilhar e construir o conhecimento de forma conjunta (ANTONELLO, 2014). Conforme destacado por Oliveira Júnior (2010, p.86), o autor acredita que:

A tecnologia não subestima, nem o educador, nem o educando, apenas modifica as relações entre eles propiciando um novo ambiente de compartilhamento de conhecimento em que o domínio sobre a máquina e sobre o ciberespaço se faz imprescindível.

Nesta esteira, não há espaço para modelo tradicional de educação, é imprescindível o diálogo, e não apenas com conteúdo, pois dessa forma o professor é visto normalmente como um mero emissor e o aluno em seu papel de receptor.

Nas palavras de Freire (1983 apud ANTONELLO, 2014, p. 155), é preciso,

voltar seu pensamento ao indivíduo. Para ele, a missão da educação é um compromisso com a mudança social. O autor vê o sujeito como um ser inacabado e em constante processo de aprendizagem. Nesse sentido, a educação é entendida como um processo sócio-histórico, ou seja, não pode ser alcançada de maneira isolada das relações sociais.

É preciso que o sujeito tenha uma ligação com as situações de sua comunidade local, tendo assim maior percepção da realidade e desta forma agirá como sujeito de direito e não apenas como espectador dos fatos, em relação a isso disserta Antonello (2014, p. 155):

Na interface, entre as duas áreas do conhecimento, não há espaço para a hierarquia na distribuição do saber, justamente por reconhecer que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função operacional dentro e fora do ambiente escolar. Sendo assim, para Freire (1998) não há sentido no modelo de educação centrada na acumulação de conhecimentos, ainda muito empregada em nossa sociedade e entendida apenas como transmissão de informação.

Freire (2019) ressalta que é preciso entender a educação como um processo de troca de iguais, em que não deve haver uma relação entre o que ensina e aquele que aprende. A esse respeito, Antonello (2014, p. 155) assevera que:

[...], o pensamento de Freire pode ser relacionado diretamente ao de Bakhtin (1999), para quem a realidade é construída a partir da diversidade de vozes sociais. Para o filósofo, a comunicação é um sistema complexo e que envolve a participação subjetiva dos interlocutores – com seus valores culturais e sua formação psicológica além das diversas relações sociais e hierárquicas.

Dessa forma, Antonello (2014) assegura que a interação é uma realidade importante e fundamental da linguagem e os sujeitos não são determinados previamente - eles se constroem ao se comunicarem. Vozes diferentes podem substituir os sujeitos, o que faz deles históricos e ideológicos. Assim,

nenhuma comunicação é neutra ou ingênua. A interação social é constante no processo da comunicação. O falante compõe o discurso de maneira dialógica, levando em conta as vozes sociais, afirmando a sua individualidade (ANTONELLO, 2014, p.155).

Deste modo, “nota-se um pensamento semelhante de Freire e Bakhtin: o usuário constrói o conhecimento e sua individualidade a partir do diálogo e do embate com o outro” (ANTONELLO, 2014, p. 156). Neste contexto, a interface entre comunicação e educação comum a prática informal

de aprendizado possibilita a formação das críticas dentro e fora dos estabelecimentos escolares. E na finalidade de orientá-los na construção de valores éticos e humanos, é extremamente relevante criar os pontos de convergência entre os ensinamentos da sala de aula e da vida diária das pessoas.

Já Kaplún (apud ANTONELLO, 2014, p. 156), sobre o pensamento de Freire e Bakhtin,

encontra paralelo aos autores já citados acima quando estabelece linhas de pensamento sobre a interface entre comunicação e educação. encontra paralelo aos autores já citados acima quando estabelece linhas de pensamento sobre a interface entre comunicação e educação. Desse modo, a “educomunicação propicia a participação e interlocução, não o monólogo, permite que os alunos falem, expressem suas visões de mundo, trabalhem coletivamente seus imaginários e se tornem novos emissores e não meros receptores”.

Entretanto, a tecnologia não se resume apenas aos recursos, mas também aos produtos gerados por ela, como nos explica Oliveira Júnior (2010, p.87):

Entende-se por tecnologia aquilo que é criado para facilitar a vida do ser humano. Recursos tecnológicos estão intimamente ligados com o progresso da sociedade. O termo é objeto de reflexão desde o seu surgimento, já que não se resume aos meios de produção, mas, também, aos produtos e objetos, como CDs, DVDs, página impressa, computadores, MP3 etc.

Sendo assim, a tecnologia apresenta-se como uma forma de socialização da informação, atendendo a diversas classes sociais e idades.

A tecnologia na educação almeja uma amplitude maior que envolva novas formas de ensinar e de aprender inerentes com a discussão da sociedade do conhecimento, caracterizada pelos princípios da diversidade, da integração e da complexidade. O uso da tecnologia propicia às pessoas de diferentes idades, classes sociais e regiões acesso à informação e vivência de conteúdo. Para tanto, os profissionais devem ter a competência pedagógica para implicar estratégias eficientes sem perder de vista o foco educacional (TECNOLOGIA, 2002, p. 06 apud JESUS, 2016, não paginado).

É evidente que a utilização da tecnologia no âmbito educacional é de suma importância para o progresso humano. No entanto, é preciso considerar outras práticas igualmente relevantes como diálogo e reflexão, visando uma formação equilibrada e objetiva. É imprescindível que educação e comunicação sejam desenvolvidas em conjunto. Assim, é possível dizer que o uso de tecnologias em sala de aula trouxe novas possibilidades para melhorar a forma como ensinamos e aprendemos.

Nesse sentido, tanto professores quanto alunos se beneficiam dessa abordagem colaborativa na qual trabalham juntos para encontrar soluções aos desafios do processo educativo por meio da utilização de ferramentas digitais. Em muitos casos, quando um aluno tem dúvidas de que o professor não consegue esclarecer imediatamente surge uma oportunidade única para ambos explorarem informações e conhecimentos adicionais utilizando os recursos disponíveis online ou através desses dispositivos eletrônicos modernos dentro do próprio ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração deste artigo, foi possível entender que o professor enfrenta um grande desafio ao ensinar os alunos da era digital e auxiliá-los em seu processo de aprendizagem.

Diante deste cenário, é essencial que os professores se mantenham atualizados para garantir uma educação de qualidade, especialmente na Educação Infantil. Contudo, as universidades têm

a responsabilidade de preparar os futuros educadores e fornecer-lhes novas habilidades e técnicas didáticas inovadoras para melhorar o ensino. Isso não significa substituir modelos existentes; em vez disso, trata-se de disponibilizar meios adicionais para cumprir eficientemente o papel da educação.

Os desafios da Educação Infantil no contexto atual são complexos e multifacetados. A tecnologia, quando bem integrada, pode ser uma poderosa aliada na promoção de uma aprendizagem mais interativa e personalizada. No entanto, é crucial que os professores recebam o apoio necessário para desenvolver suas competências digitais e pedagógicas; que as desigualdades de acesso sejam abordadas; e que a segurança e o bem-estar das crianças sejam sempre priorizados. O sucesso na Educação Infantil contemporânea depende de uma abordagem equilibrada que valorize tanto as novas possibilidades tecnológicas quanto as interações humanas fundamentais essenciais para o desenvolvimento holístico das crianças.

REFERÊNCIAS

ANTONELLO, D.H **Concepções de Educomunicação e o programa mais educação**. Temática, Ano X, n.11, p.152-160, nov./2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpd.br/index/tematica/article/download/21506/118777>>. Acesso 24 jun. 2024.

BALTAZAR, Neusa; AGUADED, Ignacio. **Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação**. **Revista de Recensões de Comunicação e Cultura**, 2005. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/aguaded-baltazar-weblogs-recurso-tecnologico-nova-educacao.pdf>>. Acesso 24 jun. 2024.

BELLONI, M.L. **A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais**. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

BÉVORT, E.; BELLONI, M.L. **Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação. Módulo Introdutório: Integração de Mídias na Educação.** Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/Cursos-Ano-Base_2013/Acervo_BibliotecaS7-PECE_2013/Midias_Educacao-Modulo_Introdutorio_Integracao_Midias_Educacao.pdf. Acesso 30 jun. 2024.

CAVALCANTE, M.B. **A educação frente as novas tecnologias: perspectivas e desafios.** Artigo publicado em 2012. Disponível em: <https://escola-drxavierdealmeida.blogspot.com.br/2012/02/educacaofrente-as-novas-tecnologias.html>. Acesso 30 jun. 2024.

CHISSIUA, L.A. **Motivação sobre o Curso de Mestrado em Desenho e Sistemas de Educação.** Tecnologia de Informação e Comunicação no Currículo de Moçambique, 30 maio 2013. Disponível em: <http://lordanibalchissiu.blogspot.com/2013/05/v-behaviorurldefaultvmlo.html>. Acesso 28 jun. 2024.

CLOCK, L.M.; PEREIRA, A.L.; LUCAS, L.B.; MENDES, T.C. **Profissão docente no século XXI: concepções do professor sobre seu papel na sociedade contemporânea.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 77-96, jan./abr. 2018.

COSME, A. **Escolas e professores no século XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 757-776, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 74.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

JESUS, A.P.Q.B. **O Aprimoramento das Novas Tecnologias no Ensino Superior.** SO Pedagogia, 22 mar. 2016. Disponível em: https://www.pedagogia.com.br/artigos/o_aprimoramento_das_novas_tecnologias/index.php?pagina=0. Acesso 30 jun. 2024.

MASETTO, M.T. **Desafios para a docência no Ensino Superior na contemporaneidade.** In: CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J.A.M.; FARIAS, I. M. S.F.; LIMA, M.S.L. (org.). Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola e formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2015. v. 4, p. 779-795.

MARTIN, P.H.M.W. **Educomunicação: uma análise das técnicas publicitárias como ferramenta de ensino-aprendizagem na formação do senso crítico com alunos do 7º ano das redes pública e particular de ensino.** In: MOURA, Jeferson José Ribeiro de; OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de (Orgs.). Educação e Mídia: Propostas para trabalhar Educomunicação. Lorena: Editora Instituto Santa Teresa, 2014. p.133-160.

MELO, P.B. **Um passeio pela História da Imprensa: o espaço público dos grunhidos ao ciberespaço.** Comunicação e Informação, v.8, nº 1: p. 26 – 38, jan./jun. 2005.

MORAN, J.M. **As mídias na educação.** In: Desafios na Comunicação Pessoal. 3.ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p.162-166.

OLIVEIRA JÚNIOR, A.M. **Novas tecnologias na sala de aula.** Lorena: UNESP, 2010, 8p. Disponível em: <http://files.anovaeradaeducacao.webnode.com/200000003-94c4e96b72/243-806-1-PB.pdf>. Acesso 24 jun. 2024.

PEREIRA, J.E.D. PRODOC: **20 anos de pesquisas sobre a profissão, a formação e a condição docentes.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 10, n. 18, p. 67-74, 21 dez. 2018.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2018.

SÁ, J.B.; MORAES, H.J.P. **Mídia e Educação: reflexões, relatos e atuações.** Revista Querubim, 2012.

SANTOS, D.J.L. **A mídia dentro da sala de aula: Uma análise do Mais Educação baseado na Educomunicação.** II Educom Sul – Educomunicação e Direitos Humanos, Ijuí-RS, 27 e 28 de junho de 2013.

SANTOS, H.C.P. **A importância da Educomunicação na comunicação empresarial.** 2012, 71f. Monografia (Especialização em Comunicação Empresarial) – Universidade Cândido Mendes - AVM Faculdade Integrada. Rio de Janeiro, 2012.

SOARES, I.O. **Educomunicação: um campo de mediações.** Revista Comunicação & Educação, São Paulo, Segmento/ECA/USP, ano 7, n.19, p.12-24, set./dez. 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** Edição Padrão. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DO BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA

RELEVANT CONSIDERATIONS ABOUT PLAY AS A CHILD'S RIGHT



ANGÉLICA FORTUNATO

Graduação em Pedagogia com Especialização em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007).

RESUMO

Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando, e estabelecendo os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. E, as instituições de educação infantil devem, através, suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamentos das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário, que possibilitem adoção, a execução avaliação e o aperfeiçoamento das demais diretrizes. Assim, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Infância; Brincar.

ABSTRACT

When children play, they recreate and rethink the events that gave rise to them, knowing that they are playing and establishing the limits defined by the rules. Through their pedagogical proposals

and regulations, early childhood education institutions must, in a climate of cooperation, provide the conditions for the operation of educational strategies, physical space, timetables and calendars that make it possible to adopt, implement, evaluate and improve the other guidelines. In order to play, it is necessary to appropriate elements of immediate reality in such a way as to give them new meanings. The work presented here is based on reading and reflecting on the literature on the subject.

KEYWORDS: Education; Childhood; Play.

INTRODUÇÃO

O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1984, p.117)

São várias as tentativas de conceituar o lúdico, a brincadeira, o brinquedo e o jogo e, ao mesmo tempo, diferenciá-los. Na maioria das vezes, esses termos são utilizados como sinônimos, seja no cotidiano seja na literatura, específica, não apresentando, segundo os autores pesquisados, uma definição única. Por isso, qualquer tentativa de uniformização de conceito não é tarefa recomendável.

O brinquedo proporcionará às crianças a livre substituição (capacidade de substituir um objeto pelo outro). Essa capacidade possibilita à criança atingir uma definição funcional de conceitos e objetos, desenvolver o pensamento abstrato e aprender regras, valores e modelos dos adultos.

A cultura lúdica, é construída a partir das interações sociais, situadas num determinado espaço e contexto histórico, e está submetida às restrições e imposições dos adultos e do próprio lugar (Brougère, 1998). Sendo entendida dessa forma, procuramos discutir a cultura lúdica no contexto do trabalho de campo, em que estão presentes outros atores sociais que interagem com as participantes.

Assim, é possível verificar que as atividades lúdicas variadas, desde as brincadeiras tradicionais até aquelas sugeridas pela televisão – incluindo, principalmente, as que envolvem brigas e lutas. São essas manifestações do universo lúdico das crianças que, a seguir, estarão nos ocupando.

DESENVOLVIMENTO

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB – 9394/96; Estatuto da criança e do adolescente: ECA 8069/90; Referenciais Curriculares para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais (Ed. Infantil). Foram leis e documentos oficiais brasileiros que nortearam o processo de elaboração do artigo científico.

A LDB – 9394/96, aponta que o brincar serve como suporte para o cuidar e o educar na educação infantil.

O ato de brincar é inerente às crianças desde seu nascimento. Tendo em vista sua importância no desenvolvimento afetivo e cognitivo. A LDB-96, ao contemplar o brincar como atividade central nas creches e pré-escolas, deixa explícita a ideia de que deve haver espaço para a prática de jogos e as brincadeiras, nas instituições educacionais. (1996, p.12).

As instituições de educação infantil devem, através, suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamentos das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário, que possibilitem adoção, a execução avaliação e o aperfeiçoamento das demais diretrizes (LDBEN, art.12 e 14).

Importância da Educação na Educação Infantil (LDBEN, art.12 e 14). A educação infantil cresce de forma acelerada no mundo inteiro

O Estatuto da criança e do adolescente, ECA 8069/90, Tem como objetivo: estabelecer os direitos e responsabilidades das crianças e adolescentes. Um dos direitos fundamentais da criança é o direito de brincar presente no artigo 16, inciso IV: O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV - brincar, praticar esportes e divertir-se. (1990, p.16).

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil entende que a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica.

De acordo com 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 características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27, v.01)

Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando, e estabelecendo os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil) considera a criança como:

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

O brinquedo – como suporte da brincadeira – é o que a possibilita. O jogo enquanto atividade que possui regras estruturadas; a brincadeira enquanto atividade individual da criança ou de interação de crianças, utilizando objetos/brinquedos ou não, vinculados à satisfação e à diversão. (Santos & Koller, 2003).

Com um olhar para o componente social da brincadeira, Brougère (1998) afirma: a “brincadeira

pressupõe uma aprendizagem social”, pois a criança é iniciada na mesma na interação com pessoas de seu cotidiano. Essa inserção compreende uma comunicação e uma interpretação, que “supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades” (Brougère, 1998, p. 21).



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/encontroseconexoespedagogicas/photos/gilles-broug%C3%A8re-fala-sobre-a-import%C3%A2ncia-de-um-ambiente-indutor-no-desenvolvimen/838443359609247/>. Acesso 11 jul.2024.

Consoante o que já dissemos, a criança aprende a brincar e, para tanto, ela precisa conhecer e se apropriar do universo simbólico particular, para que, posteriormente, esses conhecimentos possam extrapolar o universo lúdico e ser utilizados em outros campos (Brougère, 1998).

Nessa perspectiva, Huizinga (1996) concebe o jogo enquanto fenômeno cultural que é guardado na memória, transmitido pelas pessoas e tornado tradição.

É nesse sentido que Brougère fala numa cultura lúdica, entendida como um conjunto de procedimentos (regras e significações) que permitem tornar o jogo possível, construída nas interações sociais (permissões ou restrições), ou seja, por meio das intersubjetividades.



Fonte: <https://www.escolaviva.com.br/blog/escola-e-lugar-de-brincar>. Acesso 11 jul. 2024.

Segundo o autor, “dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vista como tais por outras

peessoas” (Brougère, 1998, p.24).

Para Brougère (1998), a produção da cultura lúdica acontece a partir do acúmulo de experiências lúdicas que ocorrem através das competências das crianças, sejam elas biológicas ou psicológicas. O termo “acúmulo” aqui utilizado não está relacionado à passividade da criança a aprender uma brincadeira, mas à capacidade que ela tem de interagir, dar significação em resposta à reação do outro, produzindo novas significações.

No entendimento da cultura lúdica, a brincadeira também é uma forma de interação criança/adulto. Altman (2002) nos traz como exemplo a cultura indígena, em que os meninos acompanham os seus pais na pesca e as meninas, suas mães nas plantações, no cozer mandioca, no carregar o irmão nas costas, na tipoia, e, depois, brincando, imitam os gestos e as atitudes dos pais, preparando-se para a vida adulta.



Fonte: <https://lunetas.com.br/cartilha-brincar-em-familia/>. Acesso 11 jul. 2024.

É nessa interação que os pais construíam brinquedos para seus filhos com os elementos da natureza (sementes, casca de árvore, barro): bonecas e animais, por exemplo. Anteriormente, ressaltamos a importância do brinquedo na brincadeira e no jogo.

A atividade lúdica da criança com a utilização de objetos (brinquedos), no entanto, nem sempre depende da definição das formas que esses instrumentos apresentam. Benjamin (1984) ressalta a ideia de transformação de elementos os mais diversos, em brinquedos, realizada pela criança.

E embora resta à criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muitos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força da imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos. (BENJAMIN, 1984, p.72)

A importância do jogo se manifesta, ainda, na possibilidade de realização de desejos que não possíveis no “mundo real”.

A solução encontrada pela criança é envolver-se num mundo imaginário e ilusório chamado brinquedo, conforme aponta Vygotsky (1984). Observam-se, frequentemente, em brincadeiras de crianças, questões recorrentes ligadas a assuntos familiares, nas quais estão presentes a estrutura familiar e a de papéis (pai, mãe, filhos etc.).

Nessas brincadeiras, as crianças “copiam” e (re)criam regras de conduta, vivenciadas na

realidade. Vygotsky (1984) e Leontiev (2001) concordam que os significados e sentidos aí manifestos vão sendo construídos no decorrer da brincadeira.

O brinquedo proporcionará às crianças a livre substituição (capacidade de substituir um objeto pelo outro). Essa capacidade possibilita à criança atingir uma definição funcional de conceitos e objetos, desenvolver o pensamento abstrato e aprender regras, valores e modelos dos adultos. Wallon (1986a) diz que a criança:

Brinca servindo-se de qualquer objeto: faz de um pedaço de pau entre as pernas um cavalo e, com um chapéu de papel sobre a cabeça, brinca de soldado. Faz de conta que é locomotiva, por meio de gestos mecânicos com os braços e as pernas e de respirações sonoras e ritmadas. (WALLON, 1986a, p. 93).

A brincadeira é a melhor forma da criança se comunicar, sendo um instrumento que ela possui para conviver com outras crianças. Brincando, ela aprende sobre o mundo que a cerca, integrando-se. Brincando, ela convive com os diferentes sentimentos de sua realidade interior e, aos poucos, aprende a se conhecer e a aceitar a existência dos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária à criança, constituindo-se por isso, em atividade importante na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades, pois é muito mais abrangente. Seu significado é notável, já que através dessa atividade a criança constrói seu próprio mundo.

Ao brincar, a criança aprende de maneira mais profunda, podendo relacionar pensamentos, criar e recriar seu tempo e espaço, adaptando-se melhor as modificações na vida real. No momento da brincadeira, a criança pode pensar livremente, pode ousar imaginar, sem medo de errar, pois a ludicidade é algo que as crianças já trazem consigo.

A atividade principal da criança é o brincar, brincando ela demonstra o que sente o que pensa e assim se adapta a tudo que está a sua volta. Cabe à escola, enquanto espaço formativo, planejar situações para ajudar as crianças a organizarem melhor suas informações sobre o ato mais prazeroso que elas vivenciam que é o ato de brincar.

Porque quando brinca a criança de certa forma está trabalhando, buscando meios de crescer e de se desenvolver. Nesse processo, a criança enriquece a sua identidade constituindo-se como sujeito de sua própria história.

Segundo essa perspectiva, a brincadeira é vista como uma atividade essencial, mesmo a principal, ao desenvolvimento infantil, uma vez que ela prepara o caminho de transição de um estágio de desenvolvimento para outro e que, através dela, ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico.

Como as crianças aprendem melhor brincando, deve-se ter cuidado para que as brincadeiras sejam significativas, fazendo com que haja assimilação objetiva da atividade direcionada. O brincar proporciona aprendizagem e integra os alunos socialmente. Com a ludicidade o professor conseguirá

tornar suas aulas mais produtivas e estimuladoras.

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.

É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesma e ao outro. Por meio da ludicidade 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.

Ademais, 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 a seu respeito, no entanto, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

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

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

BUORO, A. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.

CLAPARÈDE, E. **A Educação Funcional – (tradução e notas J. B. Damasco Penna) – 4ª ed.** - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

CORNELL, J. **Vivências com a Natureza 1**. São Paulo, Editora Aquariana, 2005.

_____. **Vivências com a Natureza 2**. São Paulo, Editora Aquariana, 2007.

CORREA, L. S.; BENTO, R. M. de L. **A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil**. UNIJIPA. Paraná. 2012. Disponível em: . Acessado em 03/04/2020.

CUNHA, S. R. V. da (Org.); LINO, D. L. **As artes do universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG. Vol1. N4. 2004. Disponível em: .Acessado em 03/04/2020.

FRANGE, L. B. P. **Porque se esconde a violeta**. São Paulo: GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. Proposições, v. 22, n. 2, p. 75-92, 2011.

HARA, P. F. M; PINTO, V.P.S. **Educação Ambiental e natureza nos espaços de Educação Infantil**. Grupo Espaço Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG: 2009. PDF. Disponível em: http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc01_2.pdf. Acesso 01 jun. 2024.

LUNA, W.; BISCA, J. **Fazendo Artes com a Natureza**. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célio Moraes (Orgs). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINS, M. C. PICOSQUE, G. GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MENDONÇA, R. **Meio Ambiente e Natureza**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

_____. **A Natureza como educadora – transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse**. São Paulo: Editora Aquariana, 2013.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 4.ed. Cortez, São Paulo, 2000.

STRICKLAND, C. **Arte Comentada: da Pré-História ao Pós-moderno**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia**. Tradução de João Pedro Fróis. 1ª ed. Portugal, Lisboa: Dinalivro, 2012. PDF

_____. **A formação social da mente**. (1ª ed.). (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afiche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1984. (Trabalho original publicado em 1986, escrito em 1929).

Wallon, H. . **Imitação e representação**. (E. S. Lima, Trad.). Em M. J. G. Werebe & NadelBrufelt (Orgs.). Henri Wallon (pp. 83-107). São Paulo: Ática, 1986^a). (Trabalho original publicado em 1945).

O PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO E A REVOLUÇÃO NACIONAL DEMOCRÁTICA: UTILIZANDO A TEMÁTICA EM AULAS DE HISTÓRIA



THE BRAZILIAN COMMUNIST PARTY AND THE NATIONAL DEMOCRATIC REVOLUTION: USING THE THEME IN HISTORY LESSONS

CESAR AUGUSTO FERNANDES COSTA

Graduação em História pela Universidade Nove de Julho (2016); Pós-graduação História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira (FETREMIS) (2019); Professor de Ensino Fundamental II - História - na EMEF Vladimir Herzog; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Clotilde Rosa Henriques Elias.

RESUMO

O estudo da atuação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) durante a ditadura militar no Brasil oferece uma rica oportunidade para desenvolver uma compreensão crítica entre os alunos sobre a resistência política e social durante regimes autoritários. O PCB, com suas diversas correntes ideológicas, proporciona um exemplo de como diferentes setores da sociedade podem reagir e se organizar contramedidas autoritárias. Analisar essa atuação em sala de aula pode ajudar a ampliar a noção de democracia e cidadania entre os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ditadura Militar; Esquerda Política; PCB; Ensino de História.

ABSTRACT

Studying the actions of the Brazilian Communist Party (PCB) during the military dictatorship in Brazil offers a rich opportunity to develop a critical understanding among students of political and social resistance during authoritarian regimes. The PCB, with its various ideological currents, provides an example of how different sectors of society can react and organize against authoritarian measures. Analyzing this action in the classroom can help broaden the notion of democracy and citizenship

among students.

KEYWORDS: Military Dictatorship; Political Left; PCB; History Teaching.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a atuação do Partido Comunista do Brasil, que merece ser analisada de uma forma íntegra para se compreender como setores da sociedade, principalmente a esquerda, através de movimentos políticos, sociais, sindicais, e revolucionários que atuavam na resistência pacífica ou armada no período da ditadura no Brasil.

O estudo da atuação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) durante a ditadura militar no Brasil oferece uma rica oportunidade para desenvolver uma compreensão crítica entre os alunos sobre a resistência política e social durante regimes autoritários. O PCB, com suas diversas correntes ideológicas, proporciona um exemplo de como diferentes setores da sociedade podem reagir e se organizar contramedidas autoritárias. Analisar essa atuação em sala de aula pode ajudar a ampliar a noção de democracia e cidadania entre os estudantes.

Entre várias organizações, instituições e partidos políticos clandestinos -ou não-, a ação do PCB me despertou a curiosidade por se tratar de um partido de várias correntes ideológicas, segundo Pandolfi (1995, p. 14) o partido comunista é totalmente diferente dos demais partidos pois sua estrutura interna, modelo organizacional, projeto político e sua visão de mundo o distinguem pelo simples motivo que ninguém nasce comunista. A pessoa se torna comunista por uma noção de pertencimento e identidade.

O objetivo do estudo apresentado é de extrema importância para a análise crítica do processo histórico recente no país, porque é importante compreender a ação dos movimentos sociais e políticos contra as medidas desumanas e autoritárias dos governos ditatoriais, porque segundo Napolitano (1998, p. 3) é preciso conscientizar as pessoas de que a democracia é um sistema onde todos devem ser tratados igualmente, independentemente da vontade subjetiva, das simpatias, amizades, preconceitos, etc., ampliando, a noção de pertencimento ao espaço público, familiarizando –se com o ambiente democrático, e assim, erradicar qualquer tipo de “nostalgia” do período autoritário.

Para produzir esse conhecimento aqui apresentado foram utilizadas diversas fontes historiográficas renovadas, em sua maioria de caráter marxista, como uma forma de abordagem mais fiel aos ideais ideológicos do PCB.

O período histórico que este artigo abrange inicia-se em setembro 1960 com V congresso do PCB – quando iniciou o processo de saída do grupo que formou o PCdoB -, até maio de 1985, quando o partido conquista a legalidade na justiça eleitoral.

O PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO E A REVOLUÇÃO NACIONAL DEMOCRÁTICA: UTILIZANDO A TEMÁTICA EM AULAS DE HISTÓRIA

O V CONGRESSO DO PCB

O congresso realizado em setembro de 1960 foi decisivo para compreender o posicionamento do PCB como a adoção de novas políticas, com mais diálogo com a burguesia, considerando que a revolução era um processo lento e gradual. Segatto (1993, p.145) destaca que a preocupação principal do partido era romper com o sistema capitalista e, lentamente, acelerar uma revolução nacional que se convertesse em revolução socialista.

Porém, esse viés foi considerado pacificador e conciliador demais por alguns grupos mais radicais dentro do PCB, como Pandolfi ressalta:

Mesmo após a Declaração de Março e a saída do grupo que formou o PC do B, concepções mais radicais e mais moderadas permaneceram convivendo no interior do PCB. Dividindo entre os “maximalistas” e os “minimalistas”, o partido vivia o dilema entre adotar uma postura mais “conciliadora” ou mais “radical”(…) um dos mais significativos paradoxos vividos pelo Partido Comunista Brasileiro foi de auto – intitular um partido revolucionário – o partido da classe operária – e adotar uma política mais ampla, buscando abranger os mais variados setores da sociedade. As oscilações entre uma postura mais “revolucionária” e outra mais “reformista” sempre geraram tensões, provocando inúmeras cisões no interior do PCB. (PANDOLFI, 1995, p. 185).

Com todas as divergências internas do PCB ficou nítido no congresso do partido que havia várias divergências internas em como a esquerda deveria atuar no país. Porém, Pandolfi (1995, p. 185) destaca que o partido priorizou a via pacífica para transformar o regime, acreditando que através do voto era possível combater o latifúndio e o imperialismo.

O OTIMISMO DO PCB ÀS REFORMAS DE BASE

João Goulart assumiu a presidência da República devido a renúncia de Jânio Quadros. Braick (2011, p. 211) afirma que vários setores militares e políticos tentaram impedir a posse de João Goulart, pois no momento da renúncia ele estava em uma viagem oficial à China, um país socialista, e, pelo fato de representar a herança política de Vargas, sendo muito próximo dos sindicatos dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, lideranças sindicais e estudantis começaram a se mobilizar em defesa da posse de Jango. Ranieri Mazzili, presidente da Câmara dos Deputados, articulou o regime parlamentarista. Segundo Figueiredo (1993, p. 66) “a adoção do regime parlamentarista representava uma dificuldade para que o presidente implementasse reformas que ferissem os interesses dos grupos mais conservadores”.

Ao assumir a presidência no dia 7 de setembro de 1961, Jango assume as propostas próximas às defendidas pelo PCB:

Além das chamadas reformas de base, incluindo as reformas agrária, urbana, bancária, fiscal, universitária, o presidente da República propôs uma política sobre o capital estrangeiro e de nacionalização e estatização dos setores básicos da economia. Defendia a extensão do direito do voto aos analfabetos e aos oficiais não - graduados das Forças Armadas, assim como a legalização do Partido Comunista. (PANDOLFI, 1995, p.188)

Devido a emenda constitucional nº 4, os brasileiros tiveram escolha entre o sistema presidencialista ou parlamentarista em um plebiscito. Previsto inicialmente para 1965, o plebiscito foi antecipado para 6 de janeiro de 1963.

Com a larga vitória do presidencialismo no plebiscito de janeiro de 1963 com cerca de 80% dos votos, João Goulart recupera seus poderes presidenciais. Como chefe do governo prometeu realizar as reformas de base: agrária, administrativa, bancária, tributária, eleitoral e educacional. Essas propostas buscavam diminuir as desigualdades na sociedade brasileira.

Para completar o cenário que antecedeu a deposição de João Goulart é importante acrescentar mais dois aspectos. O primeiro refere-se ao apoio que o PTB, partido de Jango, havia recebido do Partido Comunista Brasileiro (PCB), uma vez que os ideais nacionalistas e a defesa da modernização industrial desvinculada dos interesses econômicos norte- americanos eram pontos comuns dos partidos. O PCB acreditava que, apoiar o desenvolvimento político – econômico do país, expandindo as relações capitalistas em todos os setores da economia, estava criando as condições para que no futuro, a revolução socialista ocorresse. A adesão dos comunistas no programa de reformas consolidou ainda mais a aliança, a despeito das divergências entre os militares e as duas agremiações.(NAPOLITANO, 1998, p. 7).

Paldolfi (1995, p. 196) cita que o otimismo do PCB atingiu o ápice com o comício no dia 13 de março de 1964 em frente à estação Central do Brasil no Rio de Janeiro. O ato foi fortemente influenciado pelos pecebistas. Napolitano (1998, p.10), destaca que com a mobilização popular, o governo e seus aliados de esquerda (como o PCB) esperavam reverter a crise política e fortalecer o presidente.

Como afirma Boulos (2012, p. 218), presentes cerca de 300 mil pessoas, no seu discurso, João Goulart assinou dois decretos de grande impacto popular. Um deles nacionalizou todas as refinarias de petróleo particulares. O outro desapropriou - para fins de reforma agrária – as terras com mais de 100 hectares situadas em uma faixa de 10 quilômetros às margens de rodovias e ferrovias federais.

Contudo, a esquerda e os movimentos sociais acreditavam no apoio majoritário das forças armadas em um eventual confronto contra os opositores ao governo. Como afirma. Napolitano, (1998, p. 10) ” o governo dizia possuir “um dispositivo militar” de defesa em caso de um golpe de Estado patrocinado pela direita” e Pandolfi (1995, p. 195) diz que o PCB acreditava que muitos militares, por serem oriundos da pequena burguesia, tinham ideias progressistas. No caso de um confronto, acreditavam que as Forças Armadas, em sua maioria, apoiaram o que chamavam de “revolução nacional”, e não ao golpe de latifundiários e imperialistas, que fizeram o PCB solidarizar-se com a Revolta dos Marinheiros no Rio de Janeiro criando um grave problema disciplinar nas forças armadas, e, um problema político para Goulart.

A reação conservadora do comício foi no dia 19 de março de 1964 com a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, e conseqüentemente, como afirma Boulos (2012, p. 219), em 31 de março de 1964, as tropas do general Olímpio Mourão Filho, vindas de Minas Gerais, marcharam em direção ao Rio de Janeiro a fim de derrubar João Goulart que não resistiu; os militares então assumiram o poder afirmando que salvariam o país da anarquia e do comunismo.

A DERROTA HISTÓRICA E OS DIFERENTES PROJETOS DE REVOLUÇÃO

Em maio de 1965, um ano após o golpe, o PCB realizou sua primeira reunião no período militar. O golpe de 1964 sem dúvidas foi uma derrota histórica para o PCB, e para toda a esquerda e movimentos estudantis e sociais do país. Segundo Rocha (1989, p.09), algumas análises internas do PCB acreditaram que o partido errou por adotar caráter reformista e se alinhar com a burguesia. Em outras avaliações, o erro foi o radicalismo ideológico que contribuiu para a ofensiva dos setores conservadores.

Ao longo da década de 1960 o PCB foi alvo de várias críticas por setores mais radicais internos do partido e pelos movimentos de esquerda no país, como explica na seguinte análise:

No Brasil uma esquerda dissidente, crítica ferrenha do Partido Comunista Brasileiro (PCB) – visto como moralista, pacifista e reformista (...) esquerda radical que surge entre os anos 1960 e 1970 no Brasil – uma esquerda que se autointitula “esquerda revolucionária” – em que se destaca exatamente esse ponto: o anseio pela ação imediata e pelo pragmatismo. Uma das grandes acusações que se faziam ao PCB era, exatamente, a de imobilismo. Os grupos e organizações dissidentes que se formavam desejavam agir imediatamente. Qualquer retardamento da ação era visto como um ato de covardia. O foco guerrilheiro – voltado para a luta, para a ação – era a instância privilegiada de organização, em detrimento dos partidos, associados a “reuniões infundáveis, complicados organogramas, direções pesadas e documentos ilegíveis”. (FICO et al., 2008, p. 258).

Como afirma Napolitano (1998, pp.27-28) em 1967 houve uma série de rupturas porque o PCB liderado por Luís Carlos Prestes, insistia na formação de uma frente liberal, que incluía setores da burguesia liberal, atuando por vias pacíficas contra o regime militar. Por discordarem dessa linha de raciocínio, o PCB, conhecido como partidão, fragmentou –se em meio às críticas dos seus militantes. Nesse contexto surgem outros grupos de esquerda. Pandolfi (1995, p. 199) cita o militante famoso do PCB, Caio Prado Júnior discordando das teses do partido, sobre a existência de um passado feudal no Brasil. Ao afirmar que a agricultura brasileira já era totalmente capitalista. Sem nenhuma ilusão quanto à luta armada, advogado que a revolução brasileira deveria ser realizada numa perspectiva socialista. Vários membros decidem sair do PCB, Carlos Marighella, por exemplo, pede demissão em carta e funda a Ação Libertadora Nacional (ALN):

Escrevo-lhes para pedir demissão da atual Executiva. O contraste de nossas posições políticas e ideológicas é demasiado grande e existe entre nós uma situação insustentável. (...) O centro da gravidade do trabalho executivo [do PCB] repousa em fazer reuniões, redigir notas políticas e elaborar relatórios. Não há assim ação planejada, a atividade não gira em torno da luta. Nos momentos excepcionais o partido inevitavelmente estará sem condutos para mover-se, não ouvirá a voz do comando, como já aconteceu face à renúncia de Jânio e à deposição de Goulart. Solicitando demissão da atual Executiva – como o faço aqui – desejo tornar público que minha disposição é lutar revolucionariamente, junto com as massas e jamais ficar à espera das regras do jogo político burocrático e convencional que impera na liderança. (NOVA; NÓVOA. 1999, p.297).

Outros grupos importantes também aderem à luta armada, o PC do B, dissidência do PCB antes do golpe em 1962, decide montar sua base de guerrilha na região do Araguaia, e, surge outro partido comunista, que para se diferenciar do Partidão, passou a denominar Partido Comunista Brasileiro (PCB).

O VI CONGRESSO DO PCB

Em dezembro de 1967 o partido realizou seu congresso, sem a participação dos dissidentes, segundo Gorender (1987, P. 92) que era membro do Comitê Central e outros dirigentes, como Apolônio de Carvalho, Carlos Marighella, Mário Alves, Joaquim Câmara Ferreira, Jover Telles e Miguel Batista dos Santos, tiveram conhecimento tanto da realização do congresso como da resolução sobre os expulsos do partido através da imprensa.

A avaliação que o houve do congresso foi a seguinte, segundo a percepção de Pandolfi:

Era como se tivesse sofrido um processo de purificação. Isso porque um dos estatutos fundantes da concepção leninista é de depuração. Ou seja, para um partido marxista – leninista, como o PCB, a qualidade é mais importante do que a quantidade de filiados. (PANDOLFI, 1995, p.200).

Ainda, segundo Paldolfi (1995, p. 206), os pecebistas criticaram a luta armada, afirmando que a mudança seria através do caminho eleitoral, e não à luta armada chamada por eles de “esquerdismo aventureiro” e radicalismo. Nesse contexto se aliaram ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB) em busca do restabelecimento do regime democrático.

A REAÇÃO PELA MORTE DE HERZOG

No dia 27 de outubro de 1975, o comando do II Exército quis simular o suicídio do chefe de jornalismo da TV Cultura, Vladimir Herzog, que tinha 38 anos e era militante do PCB, além de ser muito respeitado no meio profissional.

Uma foto apresentada como prova, divulgada pela imprensa, foi bastante questionada. A altura em que se encontrava a cabeça de Herzog que não havia possibilidade de suicídio.

Um testemunho, colhido por um grupo de advogados da Faculdade de Direito, é a prova do assassinato:

"Meu escritório foi palco de uma audiência a portas trancadas, presentes o professor Goffredo, Prudente de Moraes Neto, o padre Caetano Zolim, Hélio Bicudo, estando eu acompanhado de meus companheiros Arnaldo Malheiros Filho, José Roberto Leal de Carvalho (presidente do Centro Acadêmico XI de Agosto em 1971) e Maria Luiza Flores da Cunha Bierrenbach. A audiência se destinava a tomar o depoimento de Rodolfo Konder, recém-saído das dependências do DOI-CODI, onde fora torturado e testemunhara a morte de Vladimir Herzog. Ao cabo de várias horas, o professor Goffredo, com solene emoção, disse mais ou menos assim: " triste é a condição de um país em que um escritório de advocacia precisa ser transformado em um tribunal clandestino como única forma de se obterem provas". (DIAS, 2002, p.21)

No dia 31 de outubro de 1975, os estudantes da Universidade de São Paulo convocaram a população para o culto Ecumênico na memória de Herzog na Praça da Sé.

Os alunos da Faculdade de Direito comparecem em grande número. Orador, o professor Dalmo Dallari lembra os versos de Cecília Meireles no Romanceiro da Inconfidência: "Toda vez que um justo grita/Um carrasco o vem calar/ Quem não presta fica vivo/ Quem é bom manda matar". (A HERÓICA PANCADA, 2003, p. 85).

O que era para ser um culto ecumênico se transformou em um grande protesto no centro da

capital, várias ameaças do governo não impediram que oito mil pessoas comparecessem ao evento. Muitos estudantes da Universidade de São Paulo e militantes do PCB foram ao ato em memória de Herzog na Praça da Sé.

PCB EM BUSCA DA LEGALIDADE

Em 1979 foi declarada a anistia, a legalização da abertura de novos partidos políticos acabando com o bipartidarismo. O PCB, na ilegalidade, mantinha-se até então próximo do Movimento Democrático Brasileiro. A novidade era o surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT), inspirado em algumas organizações sindicais e populares, com o apoio da esquerda católica e da esquerda desvinculada do PCB (parte dos trotskistas), mas não sem ressalvas;

Os comunistas ligados sobretudo ao PCB não viram positivamente a criação do PT. Na concepção dos mais antigos e ortodoxos, sindicalistas e os militantes dos movimentos de base deveriam fazer um trabalho sindical e comunitário, enquanto o trabalho político e partidário, no plano nacional, deveria ser feito pelos partidos de esquerda já existentes. Mesmo desacreditado (...) o PT logo se consolidou, atraindo muitos simpatizantes, sobretudo em parcelas da classe média intelectualizada e entre os operários mais organizados. Ao contrário do ultracentralizado PCB, o PT pregava a participação da militância em todas as decisões partidárias, enfatizando que a democracia deveria começar pelo próprio cotidiano partidário para chegar às instâncias mais elevadas. (NAPOLITANO, 1998, p. 82).

Segundo Pandolfi (1995, p.225) o PCB começava a década de 1980 desacreditado, o maior líder comunista Luiz Carlos Prestes havia saído do partido devido divergências ideológicas. Muitos socialistas optaram pelo recém-criado Partido dos Trabalhadores (PT) ou pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), ou ainda, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) de Leonel Brizola.

Somente em 1985 o PCB conquista a legalidade, que na análise interna era o principal empecilho para o crescimento do partido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PCB tinha uma visão de revolução integrada e unificada com a aliança com setores liberais da burguesia em busca do socialismo. Apoiou as reformas de base promovidas pelo Presidente João Goulart porque acreditava que as medidas de igualdade social e anti-imperialistas criaram condições para que a revolução socialista acontecesse, porém, o golpe civil – militar sofrido em 1964 promoveu uma frustração generalizada no partido.

Por mais que radicalizasse, o partido permanecia fiel ao seu modelo de revolução nacional e democrática. Ou seja, de acordo com as proposições oficiais do PCB, a formação de uma ampla frente com todas as forças progressistas que se opunham ao imperialismo e ao latifúndio era o caminho necessário para realizar, num primeiro momento, a revolução democrática burguesa, condição prévia para a implantação do socialismo. (PANDOLFI, 1995, p. 191).

O PCB acreditava que o radicalismo e o que chamou – se de “esquerdismo aventureiro” era uma utopia, por isso não patrocinava a luta armada contra o regime militar. Sendo alvo de críticas de

movimentos revolucionários chamado de pacifista, reformista e imobilista, vários membros discordaram de seu pragmatismo. Enquanto os grupos de luta armada foram derrotados até o início da década de 1970, o PCB continuou atuando na clandestinidade até 8 de maio de 1985, como explica Pandolfi (1995, p. 226) “o programa, o estatuto, e o manifesto do PCB foram publicados no Diário Oficial da União. Após 38 anos sem registro partidário, aquele era sem dúvida um momento especial.” Apesar de na década de 1980 não ser mais considerado o principal partido de esquerda no país, ele se manteve fiel ao objetivo de restituir a democracia e tentar dirigir o processo revolucionário no Brasil.

Analisar a trajetória do PCB desde o governo Goulart até sua legalização em 1985 oferece aos alunos uma compreensão aprofundada das estratégias de resistência política. Professores podem utilizar esta análise para debater a importância da democracia e os desafios enfrentados na luta contrarregimes autoritários.

REFERÊNCIAS

A Heroica Pancada: Centro Acadêmico XI de Agosto: 100 anos de lutas. Coordenação do projeto e edição Cássio Schubsky: pesquisa, reportagem e texto Eunice Nunes, Herbert Abreu Carvalho, Sandor Rezende. - São Paulo: MEMOJUS, 2003.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania (edição reformulada) - 2.** Ed. – São Paulo: FTD, 2012.

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História: das origens do homem à era digital – 1.** Ed. São Paulo: Moderna, 2011.

DIAS, José Carlos. **Goffredianos de 68. Revista do Advogado.** São Paulo: AASP, 2002, nº 67, ago. p.21

Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas / Organizadores Carlos Fico...[et al.]. — Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

FIGUEIREDO, Argelina. **Democracia ou reformas? (Alternativas democráticas à crise política, 1961 – 1964).** São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas, a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada.** São Paulo: Ática, 1987.

NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro: 1964 – 1985.** São Paulo: Atual, 1998.

NOVA, Cristiane. NÓVOA, Jorge. Carlos Marighella - **O Homem por trás do mito.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

PANDOLFI, Dulce Chaves - **Camaradas e companheiros: história e memória do PCB.** Rio de Janeiro: Relume – Dumará: Fundação Roberto Marinho, 1995.

ROCHA, Heitor Costa Lima da. **A face radical do PCB.** Recife, [s.n.], 1989. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.

SEGATTO, José Antônio et al. PCB (1922 – 1982). **Memória Fotográfica.** 2ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

SODRÉ, Nelson W. **Contribuição à história do PCB.** São Paulo: Global, 1984.

A TELEVISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O PLANEJAMENTO E O IMPROVISO

TELEVISION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BETWEEN PLANNING AND IMPROVISATION



CLEONICE APARECIDA DA SILVA BERTACO

Graduação em Pedagogia pela universidade do Oeste Paulista - Unoeste (2010); Especialista em Ludopedagogia, Gestão Escolar, Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em Jogos e Brincadeira na Aprendizagem na Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Tecnologia de - FORS (2021); Especialista em Arte de Contar Histórias - Inteligência Emocional pela Faculdade de Educação e Tecnologia de - FORS (2022); Professora de Educação Infantil. .

RESUMO

A televisão tem sido uma presença constante na vida das crianças, desempenhando um papel significativo no seu desenvolvimento e aprendizado. Este trabalho explora a dualidade entre o planejamento e o improviso na utilização da televisão como ferramenta educacional na Educação Infantil, analisando seus potenciais benefícios e desafios. O trabalho realizou-se por meio de uma pesquisa biográfica, utilizando livros e artigos relacionados ao tema. A televisão é um meio de comunicação onipresente, acessível a grande parte das famílias e, consequentemente, às crianças. Seu conteúdo variado e a facilidade de acesso fazem com que ela desempenhe um papel importante no cotidiano infantil. Os programas televisivos podem influenciar tanto positivamente quanto negativamente o desenvolvimento infantil. Enquanto conteúdos educativos podem promover o aprendizado e estimular o desenvolvimento cognitivo e social, a exposição a programas inadequados pode resultar em comportamentos negativos e prejuízos ao desenvolvimento. A televisão, quando utilizada de maneira planejada e, ocasionalmente, de forma improvisada, pode ser uma ferramenta poderosa na educação infantil. Ao selecionar cuidadosamente os conteúdos e integrar a televisão de forma estratégica no currículo escolar, os educadores podem potencializar o aprendizado das crianças. No entanto, é fundamental enfrentar os desafios associados ao uso da televisão e garantir que essa ferramenta seja utilizada de forma equilibrada e consciente, contribuindo positivamente para o desenvolvimento integral das crianças.

ABSTRACT

Television has been a constant presence in children's lives, playing a significant role in their development and learning. This paper explores the duality between planning and improvisation in the use of television as an educational tool in Early Childhood Education, analyzing its potential benefits and challenges. The work was carried out through biographical research, using books and articles related to the topic. Television is a ubiquitous means of communication, accessible to most families and, consequently, to children. Its varied content and ease of access mean that it plays an important role in children's daily lives. Television programs can influence children's development both positively and negatively. While educational content can promote learning and stimulate cognitive and social development, exposure to inappropriate programs can result in negative behavior and developmental damage. Television, when used in a planned and occasionally improvised way, can be a powerful tool in early childhood education. By carefully selecting content and strategically integrating television into the school curriculum, educators can enhance children's learning. However, it is essential to address the challenges associated with the use of television and ensure that this tool is used in a balanced and conscious way, contributing positively to children's all-round development.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Television; Learning; Resources.

INTRODUÇÃO

É fato de que a televisão hoje se tornou uma das maiores companheiras do crescimento infanto-juvenil de nossa sociedade, e que ela conquistou esse espaço com tamanha facilidade ao ponto de ser considerada indispensável em todas as salas de nossas casas como um item de suma importância.

Espaço esse conquistado por inúmeras facilidades que ela promove: entretenimento, informação, e incumbido nessa questão a sua forte influência sobre o homem, como descreve Teixeira (1987, p. 09): “a televisão acompanha a criança durante o seu crescimento, influenciando no seu desenvolvimento físico e mental”. Em que uma criança não é vista como um indivíduo de personalidade, gostos e atitudes diferenciados, pelo contrário, a criança é vista como mais um sujeito que compõe a sociedade de massas, definida como homogênea, consumidora e influenciável.

Mas o que viria a ser o conceito de massa a qual está criança está inserida? Penteado (2008, p. 53) define o conceito de massa como sendo: “[...] sinônimo de aglomeração de indivíduos amorfos e passivos [...]”, tão logo, confirmando a ideia de que uma criança é unicamente vista como um objeto a ser manipulado para um determinado fim.

Mas objetivamente, percebe-se que as crianças sofrem muito mais influência da televisão na atualidade que em anos anteriores, trazendo consigo inúmeras questões a serem levantadas, como: pontos positivos de seu uso (que não são muitos – grifo nosso) e pontos negativos que afetam na integra a vida de cada uma delas.

Assim, cada vez mais as crianças estão apegadas aos meios de comunicação, e com a televisão não poderia ser diferente, pois sua linguagem descontraída e dinâmica atrai muito a atenção delas. A programação exibida atende a todas as faixas etárias, mas na maioria das vezes são as próprias crianças que escolhem os programas que querem assistir.

Pelo que se pode notar, a televisão é vista como a companheira da infância, sendo capaz de dar asas a sua imaginação, ou seja, ela se torna a “babá eletrônica. Dessa forma, é fato que desde bem pequeninos, as crianças já convivem com os recursos tecnológicos e apropriam-se do uso deles com mais facilidade que nós, na maioria das vezes. Porém, como utilizá-los a favor da aprendizagem, sem causar prejuízo para o desenvolvimento motor e afetivo destas crianças? O professor tem um planejamento para usar a televisão com as crianças ou são improvisados esses momentos? Filmes, histórias ou musicais? Como saber dosar esse uso e escolhê-los com consciência e responsabilidade, sem que se tornem apenas uma forma de ocupá-los e distraí-los, mas que sejam efetivamente produtivos e interessantes?

Diante destes questionamentos, este artigo tem por objetivo explorar a dualidade entre o planejamento e o imprevisto na utilização da televisão como ferramenta educacional na educação infantil, analisando seus potenciais benefícios e desafios

A escolha do tema é justificada pela crença de que utilizar a televisão no contexto da Educação Infantil pode ser benéfico, permitindo o desenvolvimento de novas estratégias e metodologias inovadoras. Dessa forma, é possível transformar atividades monótonas em experiências educativas prazerosas e envolventes para as crianças, destacando que a televisão tem potencial tanto para educar quanto aliená-las.

O EDUCANDO E O PROCESSO TELEVISIVO

A televisão como meio de comunicação de massa tem sido valorizada pelos educadores de uma forma geral, embora faça parte das classes sociais brasileiras. A atratividade gerada por ela é consequência da linguagem clara que vem de encontro aos desejos, preferências, hábitos e atitudes que habitam tanto o mundo real quanto o imaginário de seus usuários.

Os programas de televisão fazem parte do conjunto de mediações culturais, inserindo o educando de forma indireta, em produções impregnadas de ambivalência que lhes confere um potencial de informação possibilitando uma parceria para a construção do conhecimento. Assim, os educandos, têm tanto a possibilidade de tornarem-se observadores críticos, quanto de tornarem-se vítimas a críticas que não conseguem determinar o que querem, o que podem e o que devem assistir. De acordo com Luz (2007, p. 01),

[...], precisa-se conscientizar o educador sobre a necessidade de se realizar, em sala de aula, atividades que propiciem uma leitura crítico-criativa dos programas de televisão. Para tanto, é necessário que o educador esteja preparado e consciente de seu papel de "provocador". Esta conscientização presume uma reflexão séria sobre os assuntos veiculados para que professores e alunos possam estabelecer uma relação com o que fazem, sentem ou pensam.

Dessa forma, sabendo-se da influência que a televisão tem na sociedade atual, cabe à educação a tarefa de refletir sobre o papel do professor frente às mudanças culturais provenientes da globalização. Ela oportuniza diversão acessível para muitas famílias que, geográfica ou economicamente, estão isoladas. Mas, se não tomamos alguns cuidados, a televisão acaba sendo um veículo invasor que chega sem pedir licença e vai até onde não queremos. De tal modo, a educação deve acompanhar a realidade do aluno, então é impossível negar a importância de se trabalhar o desenho animado, algo que está presente diariamente na vida das crianças.

Nas palavras de Luz (2007, p. 01),

A sociedade moderna se caracteriza pela multiplicidade de linguagem, cuja fonte principal de informação é a mídia, sobretudo a televisiva. A televisão reorganiza a forma de expressão, costumes e hábitos de um povo. A educação não poderá ignorar essa realidade. O educando é um telespectador de muitas horas diárias, que somadas ao longo de seu processo educativo, indicará maior tempo de exposição à televisão do que às aulas e estudos.

Ferres (1996) diz que, se uma escola não ensina a assistir à televisão, para que mundo está educando? A escola tem obrigação de ajudar as novas gerações de alunos a interpretarem os símbolos da cultura. Assim, uma escola que não ensina a ler televisão é uma escola que não educa. Desse modo, impõem-se como uma necessidade ensinar ler imagens, educar o olhar para a leitura de imagens. Percebe-se que a educação hoje está preocupada em vencer conteúdos, esquecendo de ensinar a criança a interpretar as situações existente no mundo, e mais, ensinar suas crianças a interpretar um comercial, assistir descriminando a realidade e fantasia, é tão importante quanto ensinar a ler e escrever.

Os conteúdos trabalhados pela escola são sistematicamente organizados, produzidos racional e metodologicamente que devem orientar condutas e atitudes mais adequadas com a sociedade, utilizando como principal instrumento desse procedimento à linguagem oral e escrita, identificando-se mais intensamente o texto escrito ou didático, que na maioria das vezes, é destituído de significado para aqueles que se destinam.

Diferentemente da escola, a televisão mostra conteúdos "do momento", "da atualidade", diretamente unido e intervindo na vida do educando porque são acontecimentos do seu cotidiano, reproduzidos na sua frente, todos os dias.

Partindo do pressuposto de que aprendizagem é sempre a descoberta do novo e que ensino é comunicação, os programas de televisão podem aparecer como colaboradores nos conteúdos escolares, pois aqueles estão intrinsecamente relacionados à vida do educando, enquanto o texto televisivo é, com certeza, algo amplamente difundido no contexto social.

Antes para ser um bom professor, bastava saber transmitir conhecimentos e exercer autoridade em sala de aula. Hoje, sabe-se que este processo é bem mais complexo. O conhecimento já não é transmitido. O professor precisa instigar o aluno, jogar os problemas para que ele mesmo os resolva e, assim, levá-lo a construir o seu próprio conhecimento.

Apesar das transformações ocorridas na educação, a figura do professor continua sendo o centro no processo educacional, está longe de ser descartável. A figura do professor é insuperável no sentido da relação que ele estabelece com o aluno. Perante esta constatação citamos Freire

(2019, p. 78) que diz: “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

A escola pode ter uma participação importante nessa tarefa, complementando a educação familiar, até mesmo suprimindo possíveis falhas que tenham ocorrido. Para isso, a escola precisa perder seu extremo preconceito em relação à televisão e os próprios professores precisam ser telespectadores críticos. Ao comentar e discutir com as crianças sobre cenas e temas polêmicos exibidos na televisão como: sexo, racismo, drogas, entre outros.

TELEVISÃO: INIMIGA OU ALIADA DA ESCOLA?

A sociedade está cada vez mais atualizada, pais e mães estão cada vez mais ocupados e com isso as crianças passam mais tempo sem a presença dos pais e diante da televisão. Pode-se dizer que a televisão está tendo um papel de “babá-eletrônica”. Entre outros papéis que possui a televisão, ela tem exercido uma grande influência no comportamento das pessoas, como forma de lazer ou até mesmo como noticiário.

A mídia participa da constituição de sujeitos e subjetivos na medida em que produz imagens significações, enfim saberes que de alguma maneira se dirigem a “educação” das pessoas, ensinando-lhes modo de ser e estar na sociedade em que vivem. É necessário, assim ressaltar que não se pode negar que a mídia exerce influência na formação desse sujeito ao lado da escola, família, instituições religiosas a sociedade em geral (PACHECO, 2009, p 14).

Porém, a televisão além de influenciar também traz grandes problemas para a sociedade, como quando se torna a única fonte de lazer da criança; quando dedica a maior parte do seu tempo a essa atividade; ou quando assiste a programas inadequados a sua idade. (PACHECO, 2009).

De acordo com Baccega (2019), quando esses casos ocorrem, a criança deixa de aprender de se socializar e de ter amigos, deixando de aprender comportamentos sociais importantes como a apatia e a assertividade, uma vez que programas inadequados podem influenciar má formação na educação da criança, achando que tudo o que veem é certo e pode ser seguido e utilizado em suas vidas.

As crianças, de acordo com Baccega (2019), são influenciadas pelas imagens da televisão, às vezes nem percebem que estão sendo sugados pela programação, ficando imóvel deixando de fazer suas tarefas e obrigações, apenas vidrado naquela luz e movimentos que parece fazer com que esqueçam o mundo lá fora. Na maioria das vezes só as imagens gravadas, não há uma análise ou reflexão do que o programa visto queria realmente transmitir.

Contudo, percebe-se que a uma grande influência da mídia no desenvolvimento da criança, desse modo, pode-se perceber que os pais e professores têm papel fundamental referente ao desenvolvimento. Sendo assim, o professor, um dos principais mediadores poderá também usufruir desse meio de comunicação, pode utilizar a televisão no processo de ensino-aprendizagem, pois esse pode ser um meio para professor alcançar seus objetivos ao ensinar determinados conteúdos, absorvendo o que a televisão tem de melhor para oferecer (BACCEGA, 2019).

O professor também pode passar atividades em sala de aula, e de acordo com a necessidade

e interesse do aluno, o professor poderá explorar a produção de texto usando a televisão. Agindo desse modo, o professor poderá conseguir melhores resultados em suas aulas, uma vez que, a prática tradicional muitas vezes não desperta o interesse dos alunos. A televisão pode ser um recurso pedagógico quando o educador propõe a discussão sobre o conteúdo programado. Desse modo, Bastos (1988) afirma que, o aluno ficará crítico e atento à imagem que está vendo. Questionar as imagens e diversas condutas dos personagens nos episódios, e até mesmo se colocar no lugar deles é um meio de discernir o conteúdo do programa. Para Naganini (2013, p. 98):

[...] as mensagens veiculadas pela televisão devem ser entendidas e refletidas para favorecer está trabalho dentro das escolas transformam do um observador passivo em receptor ativo com espírito crítico, que sabe compreender e agir sobre aquilo que assiste e ouve na TV um sujeito perfeitamente capaz de pensar por si mesmo ao mesmo tempo em que se diverte.

A televisão dentro da sala de aula é um objeto de reflexão, um instrumento pedagógico, quando o conteúdo dos programas é discutido em sala de aula. Para Rezende (2003), desenvolver uma prática pedagógica que impulse os alunos a uma discussão e reflexão das imagens televisivas contribui para a formação de crianças e adolescentes ativos frente à televisão que pode ser usada como instrumento pedagógico para desenvolvimento infantil, com leituras críticas das informações através signos verbais/ não verbal interpretando as imagens e símbolos contribuindo ainda mais para uma postura crítica do telespectador diante do vídeo.

A EDUCAÇÃO E A TELEVISÃO

A educação em sua trajetória no Brasil tem muitos anos, mas só nas últimas décadas sua expansão alcançou um significado maior e mais importante para a sociedade. Seu crescimento se deu devido, principalmente ao avanço científico sobre o desenvolvimento da criança e do seu conhecimento.

Os vídeos educativos sugerem temas e atividades. É comum os alunos terem, em suas casas, uma televisão, por ser muito difundida na sociedade, devido seu baixo custo e fácil acesso. Os telespectadores em meio às informações de signos verbais ou não verbais que se apresentam no conteúdo dos programas, propagandas, notícias, anúncios são em sua grande maioria passivos. As mensagens são vinculadas em qualquer conteúdo televisivo, até em desenhos animados e programas infantis.

A presença massiva dos meios eletrônicos e de comunicação em nossas vidas vem alertando os educadores para sua importância na transmissão/construção de conhecimentos, valores, conceitos e culturas, portanto usar a televisão no ensino aprendizagem pode ser um meio para o professor alcançar seus objetivos ao ensinar determinados conteúdos. Segundo Rezende (2003, p. 04), “os telespectadores são influenciados pelas imagens da televisão, uma vez que esta domina elementos como som, foco de luz, imagens móveis que despertam a atenção de adultos e crianças, prevalecendo o enfoque nos desenhos animados e programas infantis”.

De acordo com Belloni (2007, p. 32), “a criança vai incorporando estas imagens e modelos em sua experiência, utilizando-se deles em suas interações, aceitando-os ou recusando-os, testando

seus próprios limites”. Sendo assim, torna-se inevitável o interesse da educação em refletir sobre as imagens que estão em contato com as crianças, analisando sua influência a fim de colaborar com sua formação. Os desenhos animados devem ser primeiramente analisados pelos professores, que em seguida irão ensinar seus alunos a interpretarem-nos, decodificando as imagens e mensagens, estimulando, dessa forma, que seus alunos realizem o exercício da reflexão e da crítica sobre a mídia.

Eurasquin (1983) apresenta um estudo muito completo a respeito do impacto da televisão sobre a infância e destaca o incentivo ao consumo e a imposição de valores ideológicos e culturais. Através de pesquisas, revela que as crianças passam a maior parte do dia assistindo à televisão e menos tempo se divertindo com outras brincadeiras.

Bastos (1988) confirma, que o tempo dedicado a televisão é maior do que as atividades de lazer. Ambos concordam que a criança que assiste a muita programação da televisão fica limitada a suas próprias possibilidades, iniciativas e criatividade, uma vez que, são poucos os meios de comunicação que estimulam o lúdico da criança, e além do mais elas tendem a serem telespectadoras fiéis quando adultas.

A televisão entra na vida da criança quando está ainda nada conhece do mundo e os programas infantis informam ou formam sua personalidade, participando do processo de desenvolvimento mental da criança. Rezende (2003, p. 04) afirma que: “[...] o consumo infantil, geralmente acrítico e passivo sem dúvida terá decisiva interferência na representação que a criança formará da realidade”. Compreende-se que a criança que se apropria das mensagens dos programas passivamente não terá autonomia para formar seus próprios valores e as informações que lhe são atribuídas se incubem de formá-los.

Não se pode negar que a televisão faz parte da vida das pessoas, principalmente do telespectador infanto-juvenil e nem impedir que assistam aos programas para adultos, contudo, é possível formar o telespectador crítico, ativo, frente às mensagens que recebe, refletindo, formando seus próprios conceitos, através das atividades programadas pelo professor em sala de aula. De acordo com a necessidade e interesse do aluno, o professor poderá explorar a produção de texto, usando a televisão. E, agindo desse modo, o professor poderá conseguir melhores resultados em suas aulas, uma vez que, a prática tradicional muitas vezes não desperta o interesse dos alunos (BRASIL, 1998).

A televisão pode ser um recurso pedagógico quando o educador propõe a discussão sobre o conteúdo programado. Assim o telespectador terá capacidade de fazer uma leitura crítica, decodificando mensagens, refletindo sobre elas e ainda construindo suas próprias conclusões. Questionar as imagens e diversas condutas dos personagens nos episódios e até mesmo se colocar no lugar deles é um meio de discernir o conteúdo do programa (RUIZ, 2008 apud TEIXEIRA, 2007, p. 01).

Nos programas e desenhos animados, encontramos os mesmos mecanismos de influência, através do comportamento dos personagens, costumes, vestuários e a luta entre o bem e o mal, dentro de um didatismo fechado, sem problemáticas abertas, sem reflexões. A televisão dentro da sala de aula é um objeto de reflexão, um instrumento pedagógico, quando o conteúdo dos programas é discutido em sala de aula.

Rezende (2003) reforça que desenvolver uma prática pedagógica que impulse os alunos a uma discussão e reflexão das imagens televisivas contribui para a formação de crianças e adolescentes ativos frente à televisão. Usar o aparelho de televisão como instrumento pedagógico, colaborando para o desenvolvimento infantil, com leituras críticas das informações, que se manifestam através

de signos verbais/não verbais, interpretando as mensagens e símbolos, incitando às discussões é contribuir para a postura crítica do telespectador diante do vídeo, indagando a fidelidade da representação dos produtos televisivos e questionando as mensagens.

Isso não significa que o uso da televisão deve ser banido das escolas, num momento de lazer, num programa divertido, agradável e cultural é um dos meios também de aprender, pois segundo Baccega (2019), se for de modo reflexivo a criança formará sua consciência crítica e um futuro cidadão mais consciente ao que assiste, sabendo discernir o que é um programa de qualidade e que contribua com o seu conhecimento.

O que se percebe, no entanto é que as crianças não possuem uma visão crítica do que lhe é oferecido pela mídia, assim a mídia tem exercido grande influência na formação comportamental delas. Eurasquin (1983, p. 76) é muito pertinente quando afirma:

As colocações - tem termos de argumentação e de narração – abusam, por sua vez, do açucarado, das sensibilidades ou do sentimentalismo, e visam impressionar os telespectadores, produzindo um impacto em suas cordas mais íntimas, provocando neles inclusive a lágrima e o lamento, a angústia, em solidariedade e identificação com as desgraças passageiras dos personagens e como projeção inevitável de suas próprias ansiedades para com tais desgraças.

Quanto mais se debruça em leituras e assistem as histórias com o olhar reflexivo e atento a simbologias encontra-se mensagens sublimadas para as crianças, sejam em filmes, desenhos animados ou programas de televisão. Embora muitas vezes a programação seja inadequada, é uma maneira de as crianças interagirem no mundo, portanto é de supra importância a interferência e orientação do educador.

Para Pacheco (2009, p. 22), “o perigo pode começar a existir quando substituímos amigos reais por amigos virtuais”. Mas, se a criança for amada, os adultos responsáveis por ela saberão impor o limite necessário para o uso da televisão, inclusive auxiliando na escolha de programas e vídeos que não exercitem mais a violência do que a inteligência.

EDUCAÇÃO INFANTIL x TELEVISÃO

A televisão está presente em toda a parte e não seria diferente com a Educação Infantil, pois ela também se faz presente nas salas de aulas. A televisão inserida dentro da sala de aula é um objeto de reflexão, um instrumento pedagógico quando o conteúdo é discutido antes de colocá-lo em exibição.

Diante desses fatos percebe-se que a televisão pode ser um instrumento para os educadores, pois a televisão já é uma referência da criança quando ela chega à Educação Infantil. Assim, os educadores precisam reconhecer e compreender, que uma escola que não acrescenta em sua dimensão educacional a análise e a utilização da televisão como ferramenta que possa contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico do aluno, está sujeito a se perder os signos e ultrapassar o nível da consciência ingênua e atinja o nível da consciência crítica. Vale salientar, no entanto, que “[...] a escola está lentamente acordando para a compreensão dos meios de comunicação como educadores informais da sociedade e como novas linguagens que interferem

nas convencionais” (MORIN apud CUNHA, 1999, p. 01).

Freire (2019a) nos coloca que aprender é uma aventura criadora, portanto, muito mais rica que repetir a matéria dada. É pensar em construção, reconstrução a todo o momento da prática docente. Essa precisa ser política, pois dessa forma possibilitará aos seus alunos uma consciência crítica perante a vida. O professor precisa se envolver no processo educativo de maneira que compreenda que o homem é multidimensional e dessa forma não descaracterizar as influências que existe em torno do educando. E com isso perceber que a criança apropriada desse contexto midiático precisa explorar esse instrumento de modo a beneficiá-la em seu desenvolvimento global. A escola exerce um papel preponderante nessa construção.

É preciso, diante desses argumentos, conhecer e compreender os materiais televisivos para poder utilizá-los na produção particular de subjetivação, de ensino e de aprendizagem de formas de sentir, agir, ser na sociedade em que vivemos. Portanto, é nesse caminhar que propomos que a escola possa se beneficiar dos estudos já efetuados nessa área de interface entre educação e desenhos animados com intuito de poder estabelecer ligações com as crianças a partir desse universo televisivo, no qual ela tanto se apropria. Assim, acreditamos que a televisão poderá deixar de ser uma simples transmissão de mensagens diretas a seus telespectadores, para ser um instrumento de questionamentos, esclarecimentos, conhecimentos a partir de uma consciência crítica perante o que se vê e que se ouve.

Belloni (2007) ainda ressalta que diante disso as instituições educativas precisam discutir a questão da influência dos meios de comunicação na educação do povo brasileiro. A mídia não é o único, nem inexorável determinante na formação desse “sujeito”, ela tem uma ressonância concreta na vida das pessoas e grupos sociais, porque pode responder às suas necessidades, expectativas e desejos.

Acreditamos que ao utilizarmos a mídia, mais especificamente a televisão, como instrumento pedagógico, ampliará nossa compreensão sobre as formas concretas com que somos informados cotidianamente, as estratégias de construção de sentidos na televisão, os modos como nossas emoções são mobilizadas, ampliando e desenvolvendo consciência crítica sobre a sociedade em geral, os comportamentos, valores, sentimentos, desejos, prazeres etc. O ato de olhar criticamente para a televisão possibilita ultrapassar as evidências e assim poder ir além do que nos é dado ver de imediato (FISCHER, 2005). Agindo desse modo, o professor poderá conseguir melhor resultados em suas aulas, uma vez que a prática tradicional muitas vezes não desperta o interesse dos alunos.

A televisão pode ser um recurso pedagógico quando o educador propõe a discussão sobre o conteúdo programado. Desse modo o telespectador ficará crítico e atento as imagens que estão vendo. Questionar as imagens e diversas condutas dos personagens nos episódios e até mesmo se colocar no lugar deles, é um meio de discernir o conteúdo do programa.

Para Naganini (2013), as mensagens veiculadas pela televisão, devem ser entendidas e refletidas para favorecer esta interpretação. O conteúdo televisivo pode ser trabalhado dentro das escolas, transformando um observador passivo em receptor ativo, com espírito crítico que sabe compreender e agir sobre aquilo que assiste e ouve na televisão, um sujeito perfeitamente capaz

de pensar por si mesmo ao mesmo tempo em que se diverte.

Atualmente, inúmeras crianças passam muito tempo em casa sozinhas, e durante esse tempo, acabam ficando sem ninguém para orientá-las de forma correta a que programas devem assistir, entretanto, quando estão em casa, alguns pais querem mais é que os filhos fiquem quietos, não os incomodem, acabando mais uma vez, deixando os filhos verem os programas sozinhos, sem o auxílio de um adulto. Então, as crianças acabam assistindo qualquer programa, muitas vezes programas que não são indicados para sua idade.

Com esse mundo mais evoluído, onde pais e mães estão muito ocupados, cabe aos professores muito da educação das crianças. Se tornou nossa responsabilidade formar cidadãos críticos, ativos e questionadores. Esse processo começa logo na Educação Infantil desde muito cedo, pois quem escolhe o que as crianças vão assistir no “dia da televisão” é o professor, cabe a ele levar para sala de aula os programas adequados para cada idade. Não apenas um desenho para distrair as crianças por alguns minutos enquanto fazem outras coisas, mas sim algo que faça com que eles aprendam a refletir, desenhos ou programas que chamem a atenção para valores ou até mesmo que contribuam com o seu comportamento de uma forma solidária e generosa.

As crianças veem de tudo na televisão, de programas feitos especialmente para elas até programação dirigida a adultos. Elas ficam fascinadas pelas imagens, pelo movimento, pelas músicas, pela magia da televisão. Girardello (2011) afirma que as crianças em geral, são capazes de decodificar a televisão de forma ativa, ou seja, construindo e desconstruindo saberes a partir desse referencial que é televisão. Existem programas que são ricos em valores culturais e significados. Porém, nem todos os programas e modos de assisti-los trazem o mesmo benefício para todas as crianças. Não vemos todas as crianças de maneira ativa e nem como “leitoras” adequadas em quaisquer situações; nem todos os programas possuem e transmitem conteúdo cultural e significativo. É preciso compreender que cada criança é única e sua forma de decodificar o material televisivo vai depender de diversos fatores, tais como: sociais, cognitivos, políticos, ideológicos, culturais, biopsicossocial, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tão importante nos dias de hoje e que tem sido trabalhada na educação, a televisão é um tema que necessita maiores pesquisas e estudos, ainda mais que está constantemente se atualizando e se transformando.

Odiada por uns, temida por muitos, admirada por outros, criticada por alguns, mas desfrutada por todos, ou quase todos, a televisão tem se transformado em um dos fenômenos mais complexos, espetaculares e desafiantes de todos os tempos.

As crianças têm acesso à televisão desde quando nascem, aprendem a utilizá-la da mesma maneira que aos vários aparelhos de eletrodomésticos. É justamente no ambiente familiar que vão absorver as normas estabelecidas para seu uso.

Desde cedo, devem se habituar a diversificar suas atitudes, conviver com outras crianças e

escolher programas mais adequados. A escola também tem a sua responsabilidade na educação dos alunos, sendo assim, tem obrigação de ajudar as novas gerações de alunos a interpretar os símbolos da cultura. Percebe-se que a escola está preocupada em vencer conteúdo, ensinar as quatro operações, esquecendo de ensinar a criança a interpretar as situações do mundo, assistir, discriminando o que é realidade e o que é fantasia.

Conclui-se, portanto, que a televisão tem uma influência muito forte em relação ao comportamento e a forma de pensar dos indivíduos, sobretudo de crianças pequenas. Esse meio de comunicação além de influenciar as pessoas forma sujeitos que não se preocupam com a autonomia e que não questionam ou criticam.

Sendo assim, são importantes esses estudos acerca das consequências em permitir que os sujeitos, desde criança, tenham acesso a televisão, pois temos que compreender as consequências para nossa formação, e nos preocupar em formar indivíduos culturais, críticos e autônomos. Acreditamos que o desafio dos pais e da escola é saber lidar com a televisão, descobrir a dose certa, para que as crianças não se deixem influenciar pelos maus exemplos transmitidos por ela, fazendo prevalecer os princípios da família e do professor.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola: uma mediação possível?** São Paulo: SENAC, 2019.

BASTOS, Laura. **A criança diante da TV: um desafio para os pais.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1988.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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

CUNHA, Joviniano Borges. **Televisão: da sala de estar para sala de aula.** UFSC, 1999.

EURASQUIN, M. Afonso. **Os teledependentes.** São Paulo: Summus, 1983.

FERRÈS, Joan. **Vídeo e educação**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV**. Educação e Pesquisa, ano 28, n. 01, jan./jun. p. 151-162, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Diante do real midiático**. In: CAPPADDELLI, Sergio; SODRÉ, Muniz; SQUIRRA, Sebastião (Org.). A comunicação revisitada. Porto Alegre, RS. Sulina, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019a.

GIRARDELLO, G. **Mídia-Educação: novos letramentos e produção narrativa infantil: um percurso de pesquisa**. Anais... XXXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, Recife, 2011.

LUZ, Dorisa. **A influência da televisão na formação do educando**. WebArtigos, 06 jan. 2007. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-da-televisao-na-formacao-do-educando/852>. Acesso 02 jul. 2024.

NAGANINI, Eliana. **Televisão, publicidade e escola**. In: CITELLI, Adilson (Coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PACHECO, Elza Dias. **Televisão, criança, imaginação e educação**. 5.ed. Campinas-SP: Papyrus, 2009.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 2008.

REZENDE, Ana Lucia Magelo; REZENDE, Nauro Borges de. **A TV e a criança que te vê.** 2.ed. São Paulo: Cortez. 2003.

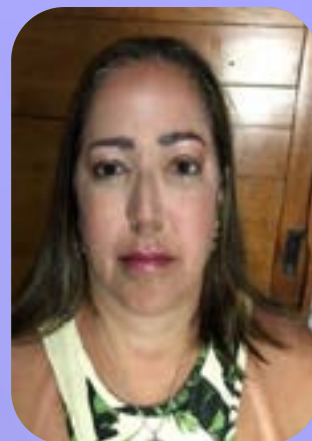
SOLER, Simone. **Se Chover Assistimos TV. Práticas e mediações pedagógicas em relação à televisão na Educação Infantil.** 2015, 337f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2015.

TEIXEIRA, Anaildes Dalmagro. **A televisão na Educação Infantil. A influência da televisão na formação do educando.** WebArtigos, 06 jan. 2007. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-televisao-na-educacao-infantil/35613/>. Acesso 02 jul. 2024.

TEIXEIRA, Luiz Monteiro. **A Criança e a Televisão: amigos ou inimigos?** 2.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR COMO DESAFIO PARA A PRÁTICA DOCENTE

CONTINUING EDUCATION COURSES IN HIGHER EDUCATION AS A CHALLENGE FOR TEACHING PRACTICE



CONSUELO MENDES SILVA

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

RESUMO

A formação de professores tem sido desenvolvida ao longo das décadas, por meio da pesquisa em universidades públicas, destacando-se que a prática docente é enriquecida pelo desenvolvimento de pesquisas. A efetividade e o protagonismo das políticas educacionais resultam em transformações econômico-sociais e ideológicas que configuram o cenário brasileiro atual, especialmente no que tange à formação docente para o Ensino Superior. Uma das principais preocupações é que, embora a formação de professores no Brasil tenha avançado nas últimas décadas por meio do desenvolvimento de pesquisa e ensino, muitos cursos de Graduação ainda não conseguem proporcionar plenamente a formação necessária na disciplina de didática, tornando essa formação frágil. Assim, justifica-se o presente artigo pela falta de clareza na legislação quanto à atuação dos profissionais e às exigências necessárias para trabalhar na área do ensino. O objetivo geral é discutir a importância da formação de professores no contexto educacional e, de forma específica, analisar os desafios enfrentados na formação continuada. Para a realização desta pesquisa, foi feita uma revisão qualitativa da literatura para investigar a legislação, a formação docente e os requisitos importantes para o ensino na Educação Básica. Os resultados indicaram que os cursos de formação continuada no Ensino Superior representam um desafio para a prática docente desde a formação inicial, especialmente em relação às exigências educacionais atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Educação Básica; Qualidade da Educação.

ABSTRACT

Teacher training has been developed over the decades by means of research at public universities, and teaching practice is enriched by the development of research. The effectiveness and prominence of educational policies result in economic, social and ideological transformations that shape the current Brazilian scenario, especially with regard to teacher training for higher education. One of the main concerns is that, although teacher training in Brazil has advanced in recent decades through the development of research and teaching, many undergraduate courses still fail to fully provide the necessary training in the subject of didactics, making this training fragile. This article is therefore justified by the lack of clarity in the legislation regarding the work of professionals and the requirements needed to work in the teaching field. The general objective is to discuss the importance of teacher training in the educational context and, specifically, to analyze the challenges faced in continuing training. To carry out this research, a qualitative literature review was carried out to investigate legislation, teacher training and the important requirements for teaching in Basic Education. The results indicated that continuing education courses in Higher Education represent a challenge for teaching practice from the initial training, especially in relation to current educational requirements

KEYWORDS: Teacher Training; Basic Education; Quality of Education.

INTRODUÇÃO

A formação continuada complementou as lacunas deixadas pela graduação e possibilitou novas aprendizagens por meio do compartilhamento de experiências com colegas e da busca constante por conhecimento, investigação e indagação por intermédio de encontros dialogados e problematizadores. Esses encontros refletem as realidades das salas de aula e do espaço escolar em que vivemos. Mais do que nunca, precisamos de uma educação e formação continuada que articule a sociedade como um todo com o seu meio.

Nos últimos anos, a formação de professores tem sido alvo de questionamentos e reflexões no âmbito acadêmico e educacional, especialmente no que diz respeito à formação, pesquisa e ensino. A formação continuada é crucial, uma vez que muitos cursos de Graduação não conseguem contemplar plenamente o contexto escolar, em que a teoria muitas vezes se distancia da realidade. A experiência docente revela que a graduação não consegue abordar todas as variantes existentes na escola e na sala de aula.

Como justificativa, tem-se que especialmente na área da Educação, é necessária uma formação prática efetiva para os professores de todas as áreas do conhecimento, a fim de trocar experiências, adquirir novos conhecimentos e desenvolver novas competências. É nessa reflexão que se constrói o trabalho docente, adaptando-se às exigências atuais da sociedade no contexto educacional.

Os cursos de formação continuada visam garantir uma melhor qualidade do ensino e melhorar as condições do trabalho docente, mas, como problemática nem sempre isso acontece. Por esse motivo deve-se, inicialmente, rever os cursos de licenciatura, considerando a estrutura das Instituições de Ensino Superior, os conteúdos formativos e os currículos, para planejar a continuidade e a necessidade desse tipo de formação.

Masseto (2008) discute o Ensino Superior, afirmando que sua função é criar situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores. Infelizmente, essa situação ainda não é observada nos cursos de licenciatura voltados para a formação de especialistas, nem nos cursos de pós-graduação.

Outra possibilidade de formação continuada é aquela oferecida nas escolas, que contribui para a troca de experiências cotidianas e promove momentos de discussão e reflexão sobre as práticas.

Este tipo de formação deve não apenas incentivar a reflexão, mas também resultar em intervenções práticas, considerando as múltiplas dimensões do processo educacional. Ensinar deve provocar uma interação que reflita no envolvimento emocional, prazer e compromisso pedagógico, que não devem ocorrer de forma isolada.

O tema é atual e exige novos olhares, especialmente em relação às Políticas Públicas, que precisam ser repensadas e revisadas para garantir uma formação e educação de qualidade, especialmente para a formação de professores.

Como objetivo geral, pretende-se discutir a importância da formação de professores no contexto educacional e, de maneira mais específica, analisar os desafios enfrentados para a formação continuada.

HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR E OS CURSOS VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil, no século XX, houve a junção de algumas faculdades, resultando na criação das primeiras universidades brasileiras: a Universidade da Amazônia, em 1909; a Universidade Federal do Paraná, em 1912; e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1920. Novas faculdades e institutos tecnológicos e de pesquisa foram implantados em todo o território nacional. A primeira universidade brasileira considerada contemporânea foi a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934 com base na tríade ensino, pesquisa e extensão (HUMEREZ e JANKEVICIUS, 2015).

Masetto (2008) relata que o ensino superior no Brasil adotou o modelo europeu, com grande influência das universidades francesas, que valorizavam as ciências exatas e tecnológicas em detrimento da formação inicial de professores. Os primeiros cursos superiores visavam formar profissionais para o mercado de trabalho, alinhados ao pensamento da Revolução Industrial, focando em disciplinas específicas para o exercício de uma profissão.

O espírito científico, a criação cultural e o pensamento reflexivo deveriam ser prioridades no

ensino superior: “a função do Ensino Superior é criar situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores” (MASSETO, 2008, p. 14).

Em 1951, foi criado o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) para direcionar e desenvolver o conhecimento científico e tecnológico no país, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a formação de docentes e pesquisadores. Em 1965, a CAPES regulamentou a pós-graduação, inicialmente aprovando 27 cursos de Mestrado e 11 de Doutorado. As atividades de pesquisa foram formalizadas e apoiadas na segunda metade do século XX, com um aumento significativo de cursos de pós-graduação nas décadas seguintes (HUMEREZ e JANKEVICIUS, 2015).

Até a década de 1970, o ensino superior seguia um modelo tradicional, exigindo apenas o bacharelado e experiência profissional para a formação docente. No entanto, esse modelo não atende mais às necessidades atuais, que requerem a formação de profissionais autônomos e capazes de pensar criticamente.

Diversos educadores apontam a relação entre a docência no Brasil, seus paradigmas e práticas pedagógicas. A Constituição de 1988 trouxe novas diretrizes para o ensino, pesquisa e extensão nas instituições de ensino superior. Atualmente, a formação docente no ensino superior é definida pelo domínio de competências e habilidades específicas, incluindo áreas de conhecimento a serem compartilhadas com os estudantes (MASETTO, 2008).

As instituições devem investir em formação concreta e contextualizada, incentivando a pesquisa desde a iniciação científica até o Mestrado e Doutorado, tanto em laboratórios de pesquisa quanto na formação de docentes. A problemática atual exige reflexão sobre as crescentes exigências na formação específica de docentes, seja para escolas públicas ou privadas.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a atuação dos profissionais da educação é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). Veiga (2012) destaca a preocupação com a qualidade dos resultados educacionais, indicando a importância da formação científica, política e pedagógica dos docentes.

A LDBEN sofre constantes alterações para se adequar às mudanças sociais e educacionais, refletindo a necessidade de revisão da legislação sobre formação docente (BERNADO e VASCONCELLOS, 2021). O ensino, a pesquisa e a extensão devem dialogar entre si, contribuindo para uma formação integrada e interdisciplinar de profissionais da educação.

Pryjma (2008) afirma que as instituições de ensino devem priorizar a produção de conhecimento científico por meio do desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Embora muitas universidades públicas e particulares tenham propostas articuladas a essa questão, outras não oferecem a formação necessária. É crucial que as universidades priorizem a orientação pedagógica, o ensino e a pesquisa nos cursos de formação docente.

Costa (2008) discute a formação docente sob a perspectiva de que o professor deve assumir o papel de pesquisador, argumentando que a ausência de produção de pesquisa impede o progresso

significativo no ensino. Isaia e Bolzan (2010) afirmam que a formação docente é um processo contínuo de análise e trabalho pedagógico, que envolve princípios éticos, didáticos e pedagógicos, independentemente do nível de formação inicial do docente, seja ele especialista, mestre ou doutor.

Maciel (2010) reforça essa ideia ao mostrar que a docência está profundamente ligada à problematização das práticas e relações pedagógicas, bem como à troca de experiências entre os colegas da instituição. Essa troca é fundamental para a busca de novos conhecimentos, estratégias e soluções para problemas identificados.

Repensando a função das universidades, essas instituições devem proporcionar momentos de reflexão para todos os envolvidos, permitindo a construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos de forma qualitativa. As universidades são espaços de transformações, desafios, confrontos e debates (DEMO, 1998).

No entanto, a produção de pesquisas pode gerar resultados variados e, por vezes, negativos, devido à forma como os trabalhos acadêmicos são atualmente produzidos. Nas últimas duas décadas, tem havido uma pressão constante sobre os docentes para produzirem conteúdo rapidamente, visando valorizar seus currículos. Isso levanta questões sobre a qualidade das publicações acadêmicas, que exigem tempo e dedicação, algo muitas vezes escasso devido às extenuantes rotinas dos docentes (FRANCHINI et al., 2016).

Assim, as universidades devem proporcionar, durante a formação docente, momentos de reflexão que promovam a construção e desconstrução de conhecimentos com qualidade, uma vez que são espaços de transformação e desafio (DEMO, 1998). Para que essa prática seja efetiva, é essencial que as universidades, públicas ou privadas, invistam em uma educação realista e concreta, incentivando a produção acadêmica e a pesquisa, oferecendo auxílios como bolsas de mestrado e doutorado.

Broilo (2011) vê o docente como um especialista em sua área de formação que, ao atuar como professor, transforma os outros, questiona suas próprias práticas pedagógicas e desenvolve conhecimentos, relacionando sua experiência ao contexto social e às políticas institucionais. Esse processo deve culminar em uma práxis comprometida com as exigências da sociedade contemporânea.

Um dos desafios da formação docente é manter uma educação de qualidade. Muitas vezes, os cursos não oferecem o suporte necessário para lidar com as adversidades em sala de aula, resultando na perda da qualidade do ensino e da pesquisa no Brasil (FRANCHINI et al., 2016).

Quanto ao incentivo à investigação e pesquisa na área da Educação, o Brasil conta com instituições como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essas instituições de fomento são responsáveis por expandir a pesquisa educacional, científica e tecnológica.

Um agravante recente foi a política pública implementada no início de 2019, que resultou no corte de aproximadamente 5.000 bolsas de pesquisa para pós-graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Esse corte afetou instituições como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), prejudicando o desenvolvimento da pesquisa educacional, científica e tecnológica.

Outro fator agravante é a rotina exaustiva dos professores, que dificulta a participação em cursos de pós-graduação, especialmente *Stricto Sensu*, cujos horários frequentemente coincidem com os períodos de trabalho dos docentes. Além disso, o fato de muitos professores terem um salário impede que obtenham bolsas de pós-graduação das agências de fomento.

É possível identificar alguns desafios nos cursos de formação docente, como a necessidade de planejar aulas e realizar pesquisas, além da maneira como os trabalhos acadêmicos têm sido produzidos. Nos últimos anos, as publicações na área educacional têm sido feitas rapidamente, o que compromete a qualidade, uma vez que uma publicação acadêmica de qualidade exige tempo e dedicação (PRYJMA, 2008).

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

Segundo Bernardo e Vasconcellos (2021), a formação de professores é uma das grandes preocupações atuais na educação. Pesquisas sobre essa questão têm se mostrado cada vez mais relevantes, abrangendo diferentes aspectos e perspectivas. Esses estudos visam a auxiliar na discussão de diversas questões, ampliando e aprofundando temas pertinentes e atuais.

Como afirmam os autores: “Renovar a confiança na educação e atribuir-lhe uma função ambiciosa no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades implica manter, e aumentar, as expectativas sobre o papel que os professores desempenham para a consecução desse objetivo” (MONTERO, 2001, Apud Castro e Amorim, 2015, p. 47). Ainda, “[...] a formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber” (BERNARDO e VASCONCELLOS, 2021, p. 3).

Atualmente, as escolas têm enfrentado desafios diante das mudanças iminentes na Educação. De acordo com Nóvoa (2019), não se trata apenas de mais uma crise como as ocorridas nas últimas décadas, mas do fim do ensino tradicional e do formato de escola que conhecemos há tempos, exigindo a criação de uma nova instituição com uma configuração diferente.

Nóvoa (2019) aponta que a organização escolar tradicional, com uma sede própria, diversas salas de aula com estudantes sentados em fileiras, voltados para frente, distribuídos por faixa etária e série/ano correspondente, e um currículo baseado em competências e habilidades específicas, está se tornando obsoleta. Essas mudanças estruturais e organizacionais exigem uma revisão profunda do papel dos professores e das práticas pedagógicas.

Para enfrentar esses desafios, é crucial investir na formação continuada dos professores, proporcionando oportunidades para que eles se atualizem e desenvolvam novas competências. A formação continuada permite que os docentes acompanhem as mudanças e inovações no campo

educacional, melhorando suas práticas e contribuindo para a qualidade do ensino (CRUZ e COSTA, 2017).

Além disso, a formação continuada dos professores é essencial para que eles possam responder às demandas de uma sociedade em constante transformação. Isso inclui não apenas a atualização de conteúdos e metodologias, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a capacidade de lidar com a diversidade e a inclusão.

Portanto, a formação continuada é um componente vital para a educação moderna, permitindo que os professores se adaptem e respondam eficazmente às novas exigências educacionais. Investir nessa formação é investir na qualidade da educação e no desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para os desafios do futuro (TARDIF, 2004).

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou a educação (GADOTTI, 1995, p. 90).

Tardif (2004) argumenta que os conhecimentos dos professores não podem ser vistos como uma "construção individual", mas sim como resultado das relações e trocas entre colegas, estudantes e a comunidade em que a escola está inserida, formando um organismo complexo alinhado com os objetivos educacionais.

Entre as principais correntes educacionais, destaca-se o surgimento da Escola Nova, que trouxe uma série de intervenções não presentes na Escola Tradicional. Esse movimento transformou significativamente a relação entre professores e estudantes, com o professor abandonando um estilo autoritário para se tornar um mediador. Essa mediação visa permitir que os estudantes se desenvolvam plenamente, incorporando elementos de seu cotidiano e promovendo criticidade e autonomia (CASTRO e AMORIM, 2015).

No Brasil, por exemplo, as escolas da década de 1960 apresentavam conteúdos muitas vezes irrelevantes para os estudantes, focados em uma sociedade voltada para o mercado de trabalho fundamentado na Revolução Industrial. A Escola Nova, por sua vez, favoreceu o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos estudantes. A atuação tanto do professor quanto do estudante é essencial para o bom andamento das aulas e do processo de aprendizagem (GATTI, 2013).

Dentro desse movimento, surgiu a Pedagogia de Projetos, em que pesquisas de educadores europeus como Montessori, Decroly, Claparède e Ferrière. Saviani, no contexto das políticas educacionais e das escolas, propõe a rejeição das dicotomias entre Pedagogia Nova e Pedagogia Tradicional. Libâneo defende a Pedagogia Crítico-Social, que desafia a desenvolver habilidades e competências nos estudantes.

As instituições de ensino enfrentam pressões sociais e políticas que lhes atribuem a responsabilidade pela formação integral dos estudantes. A escola tradicional precisa ser repensada

para se centrar no desenvolvimento de competências, habilidades, autonomia e protagonismo dos estudantes. Eles devem assumir um papel ativo na transformação social, com a escola facilitando o domínio de conteúdos e o desenvolvimento do raciocínio crítico e científico.

De acordo com Nóvoa (2019), essas questões exigem uma reformulação da educação, não apenas no ensino e aprendizagem, mas também na profissão docente e sua formação. A escolha da concepção de educação deve ser refletida com cuidado e coerência, considerando a realidade da escola e da comunidade. A decisão sobre as teorias que embasarão o processo educativo deve facilitar o ensino e a aprendizagem e ser defendida no Projeto Político Pedagógico (PPP), sempre focando no pleno desenvolvimento do estudante.

No Brasil, há uma necessidade urgente de repensar o papel da escola. As mudanças devem integrar uma matriz científica e cultural, como promovido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), equilibrando diferentes vertentes educacionais para contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, apesar das resistências e dificuldades na renovação das práticas pedagógicas (NÓVOA, 2019).

Para a formação continuada de professores, não se trata apenas de abordar situações práticas ou a formação profissional, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões.

Gatti (2013) observa que, apesar das mudanças nas diretrizes, a formação de professores ainda é fragmentada, focada em áreas específicas em detrimento da formação pedagógica ampla. A formação docente no Brasil, especialmente para a Educação Básica, ocorre de forma fragmentada, sem instituições dedicadas exclusivamente a essa formação com uma base comum.

Diferenças são observadas entre a formação de docentes polivalentes, nos cursos de Pedagogia, e de professores especialistas, que se concentram nas disciplinas teóricas, com prática pedagógica limitada a didática aplicada e estágios supervisionados. A formação continuada, muitas vezes realizada por profissionais já atuantes, enfrenta desafios de tempo e estrutura, com cursos de segunda licenciatura que são insuficientes para uma formação sólida.

Destaca-se a necessidade de revisar os cursos de licenciatura, considerando a estrutura das IES e os conteúdos formativos. A formação continuada deve ser vista como um processo de desenvolvimento profissional que valorize a dimensão das experiências sobre as técnicas (CASTRO e AMORIM, 2015).

A discussão da LDBEN aborda a formação continuada e a capacitação, além da formação inicial, considerando modalidades a distância, uso de tecnologias e Políticas Públicas para a formação de professores:

O próximo local do texto em que há referência à formação continuada trata de garantir aos “[...] trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...]” (Inciso III do Artigo 61), a formação continuada “[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação [...]” (Parágrafo Único do Artigo 62) (CASTRO e AMORIM, 2015, p. 41).

FORMAÇÃO CONTINUADA: UM CENÁRIO CONTRADITÓRIO

No cenário atual da formação continuada, os professores enfrentam uma situação contraditória, divididos entre desenvolver os programas de governo oferecidos ou buscar aperfeiçoamento profissional por conta própria: “Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante [...]” (FREIRE, 2001, p. 28).

A formação docente está cada vez mais ligada a um movimento hermenêutico e espiral que, de acordo com Suárez (2017), intercala a tríade formação-reflexão-ação, construindo tanto a identidade individual do profissional quanto uma identidade coletiva pertencente a uma comunidade educativa. Esse processo resulta em indivíduos dotados de diferentes competências e habilidades.

Os profissionais da educação adaptam-se às condições de trabalho oferecidas e, dentro desse contexto, precisam buscar formação continuada constantemente, seja por meio de aperfeiçoamento ou da busca por novos conhecimentos. Essa situação é crucial para o processo de formação continuada, pois o trabalho docente requer esse tipo de competência para ser eficaz. É essencial estar ciente dessa necessidade para continuar trabalhando e investir em uma identidade profissional mais consistente com as demandas do trabalho docente (BERNARDO e VASCONCELLOS, 2021).

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) vieram para reestruturar a sociedade contemporânea, proporcionando novas formas de comunicação, pesquisa e informação nas diversas práticas sociais. As mídias digitais, especialmente a internet, que inicialmente eram usadas apenas em computadores, passaram a ser acessadas por outros dispositivos tecnológicos, como celulares, tablets e notebooks. A vida moderna tornou-se inundada pelo uso dessas tecnologias, trazendo consigo diferentes formas de relacionamento social:

[...] as tecnologias estão presentes em cada uma das pegadas que o ser humano deixou sobre a terra, ao longo de toda a sua história. Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em uma Olimpíada, disputando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência [...] (LÉVY, 1999 apud GALVÃO FILHO, 2009, p. 38).

Além disso, o avanço da internet possibilitou a redução das distâncias, permitindo que as pessoas interajam umas com as outras independentemente da localização. Além disso, a rede oferece outras formas de interação, como pesquisa, leitura, produção e acesso a informações, abrangendo diversos contextos, com destaque para a educação.

A velocidade das alterações no universo informacional cria a necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças. As tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez. A todo instante, novos produtos diferenciados e sofisticados – telefones celulares, fax, softwares, vídeos, computador multimídia, Internet, televisão interativa, realidade virtual, videogames – são criados (KENSKI, 2010, p. 26).

De acordo com Oliveira et al. (2015), o crescimento e a ampliação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foram impulsionados pela popularização da internet. A sociedade está experimentando mudanças rápidas, muitas vezes ocorrendo quase instantaneamente.

Essas transformações frequentemente estão ligadas ao surgimento de novas tecnologias, as quais estão cada vez mais integradas às práticas educacionais.

Para os autores, a incorporação de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem torna-se cada vez mais essencial, uma vez que o uso das TDIC, pelos estudantes, torna as aulas mais atrativas, oferecendo uma abordagem de ensino diferenciada.

No contexto escolar, as TDIC representam uma perspectiva transformadora e significativa, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino. No entanto, é importante considerar que ainda existem desafios associados à implementação e ao uso dessas tecnologias nas escolas.

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade (IMBÉRNOM, 2010, p.36).

É fundamental entender que as tecnologias não são o foco principal do processo de ensino e aprendizagem, mas sim uma das ferramentas que facilitam as relações entre o professor, o aluno e o conhecimento. É essencial abandonar os métodos tradicionais para incorporar o novo.

A incorporação das TICs deve ajudar gestores, professores, alunos, pais e funcionários a transformar a escola em um lugar democrático e promotor de ações educativas que transida os limites da sala de aula, instigando o educando a ver o mundo muito além dos muros da escola, respeitando constantemente os pensamentos e princípios do outro. O professor deve ser capaz de reconhecer as diferentes maneiras de pensar e as curiosidades do aluno sem que haja a imposição do seu ponto de vista (OLIVEIRA et al., 2015, p. 81).

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar depende do professor, nas Instituições de Ensino Superior (IES), que têm a responsabilidade de criar atividades que tornem o ensino e a aprendizagem dinâmicos e desafiadores por meio do uso dessas tecnologias, o que requer também a formação adequada dos docentes.

Assim, as tecnologias estão cada vez mais presentes nas escolas, seja por meio de dispositivos tecnológicos, seja por meio de projetos que exploram a interseção entre educação e novas tecnologias, sobretudo no que diz respeito à formação dos professores.

As TDIC, quando integradas às práticas formativas, relacionam novos conhecimentos aos saberes prévios dos professores, facilitando a construção do conhecimento. Nesse contexto, o campo educacional também precisa se adaptar a essas novas demandas, respondendo às necessidades emergentes da sociedade e absorvendo os impactos decorrentes desse avanço tecnológico.

Além disso, a habilidade de transitar entre o mundo real e o virtual é uma das competências esperadas tanto dos indivíduos quanto dos profissionais, conforme observado por Ataíde e Pinho (2013).

Ademais, de acordo com Ivenicki (2021), considerando as transformações educacionais, não

apenas voltadas para o desenvolvimento dos estudantes, mas também para o uso das tecnologias, especialmente após o início da pandemia da Covid-19, percebe-se que:

Tal visão parece ganhar força, particularmente, durante a pandemia da Covid-19, em que o mundo tem de lidar com uma situação inusitada, percebendo-se como profundamente interconectado. Nesse contexto, a Educação permanente e a formação continuada docente assumem um caráter central, por alguns motivos.

Em primeiro lugar, a centralidade que as inovações tecnológicas adquiriram em tempos de distanciamento social, fechamento de instituições de Ensino e afastamento de alunos e de professores das salas de aula. A grande polarização entre aqueles que defendiam a Educação por meios tecnológicos (aí incluída a Educação a Distância) e aqueles que enfatizavam a necessidade absoluta da Educação presencial parece diluir-se à medida que os meios remotos passaram a ser os únicos possíveis no contexto pandêmico (IVENICKI, 2021, p. 850).

A Educação a Distância (EaD) começou a integrar formalmente o cenário educacional desde o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394/96, porém sua regulamentação só ocorreu nove anos mais tarde, por meio do Decreto nº 5.622/2005 (Segenreich e Castanheira, 2009).

O futuro da Educação pós-Pandemia dependerá em grande parte da maneira como o trabalho com os estudantes será conduzido, assim como da necessidade de revisar tanto a formação inicial quanto a continuada desses profissionais, abordando questões tanto individuais quanto institucionais e grupais.

É essencial que essas perspectivas se articulem, considerando as políticas educacionais, os sistemas de ensino e a formação docente, que demandam posturas diferenciadas por parte das políticas públicas, incluindo o respeito às diferenças culturais, étnicas e raciais, além da valorização do meio ambiente, preparando-os para enfrentar tempos cada vez mais incertos (Ivenicki, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição de 1988 assegura o direito à educação, e desde então o Ensino Superior, em particular, tem recebido novas diretrizes, especialmente no que diz respeito à formação de professores. A tríade composta pelo ensino, pesquisa e extensão constitui o desenvolvimento das universidades brasileiras, mas questões como tempo, investimento e falta de formação continuada dos professores interferem no processo.

É necessário repensar as práticas e valores educacionais para garantir uma formação adequada aos professores, desde as oportunidades de pesquisa até o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivem a criticidade reflexiva.

Observa-se uma variedade de práticas e concepções de formação continuada, mas é importante considerar as metodologias e políticas públicas implementadas nesse campo, para evitar armadilhas de dominação ou exclusão social.

É fundamental proporcionar aos professores situações que estimulem sua curiosidade e potencialidades, promovendo uma formação continuada verdadeira e contribuindo para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, D.M.S.; PINHO, M.J. **Letramento digital e alfabetização tecnológica: reflexões a partir de um estudo com alunos do PARFOR**. Educação, Formação & Tecnologias (julho dezembro, 2013), 6 (2), 68,79. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/conteudos/conteudos-digitais/vi-sualizacao/9058.pdf>. Acesso 18 maio 2024.

BERNARDO, E.S.; VASCONCELLOS, K. **Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira**. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.37|e32800|2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/55RGtLfGwtFtZKKRnHZJ4YN/abstract/?lang=pt>. Acesso 14 maio 2024.

BROILO, C.L. **(Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade**. In: LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. S. (Orgs.). **Inovações e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

CASTRO, M.M.C.; AMORIM, R.M.A. **A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPP-qGRtcfNP/abstract/?lang=pt>. Acesso 14 maio 2024.

COSTA, J.S. **Docência no Ensino Superior: professor aulista ou professor pesquisador?** In: Caderno discente do Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia, ano 2, n. 2, p. 41-61, 2008.

CRUZ, E.C.; COSTA, D.B. da. **A Importância da Formação Continuada e sua Relação com a Prática Docente**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 08. Ano 02, Vol. 03. pp 42-58, novembro de 2017.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

FRANCHINI, F.; FREITAS, I.; ENNSER, M.C.; BODEZA, M.; FERREIRA, M. **Desafios à docência no Ensino Superior em tempos neoliberais**. RG&PP vol. 6(1): 118-139, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

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

GATTI, B.A. **A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores**. In. GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1 ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HUMEREZ, D.C.; JANKEVICIUS, J.V. **Evolução Histórica do Ensino Superior no Brasil**. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/enfermagem-e-formacao-artigos-cientificos_31492.html. Acesso 18 maio 2024.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. **Movimentos construtivos da docência / aprendizagem: tessituras formativas**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, 15, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Endipe, 2010.

IVENICKI, A. **A Educação permanente e a formação continuada docente: questões urgentes para um mundo pós-pandêmico**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 849-856, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nZJ8cKhM3ZXZrby76nJ-c9xn/>. Acesso 22 maio 2024.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação. n.8, p. 57-71, 2010.

MACIEL, A. M. R. **Aprendizagem docente na educação superior: construindo redes de formação**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, 15, 2010, Belo Horizonte. Anais...Belo Horizonte: Endipe, 2010.

MASETTO, M.T. (Org.). **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso 24 maio 2024.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S.P.; SOUSA, E.R. **TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019>. Acesso 24 maio 2024.

PRYJMA, M. F. **O professor do ensino superior e a pesquisa**. In: Seminário Redestrado - Nuevas Regulaciones em América Latina, 7, 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires, 2008.

SEGENREICH, S.C.D.; CASTANHEIRA, A.M. **Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. 17 (62) • Mar 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100004>. Acesso 22 maio 2024.

SUÁREZ, D. H. **Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.01, p.387-416, 2011.Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a18.pdf>. Acesso 22 maio 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

VASCONCELLOS, C.S. **Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 33-58, v. 8.

VEIGA, I.P.A. **Docência universitária na educação superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2012.

ARTE E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE REFERÊNCIA DAS ESCOLAS DE REGGIO EMÍLIA

ART AND AESTHETICS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A REFERENCE PROPOSAL FROM THE REGGIO EMILIA SCHOOLS



DAIANE ANDRADE NASCENTE

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Guarulhos (2007); Pós-graduação em Direito Educacional pela Faculdade Associada Brasil (2015); Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Marinho Paulista (2016); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na EMEI Celso de Sousa Oliveira na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A presente investigação pretende identificar a relação entre arte e estética na Educação Infantil por meio de vivências dentro do espaço escolar. A arte sempre esteve presente na vida do ser humano desde os primórdios da civilização. O homem expressa sentimentos, ideias e experiências de vida por meio da produção artística. Esta linguagem auxilia no seu processo de humanização. No presente estudo propõe-se como referência uma experiência de educadores das Escolas Infantis Municipais da Cidade de Reggio Emília na Itália. Este é um modelo reconhecido mundialmente no desenvolvimento de práticas educativas favoráveis para expandir habilidades necessárias ao repertório artístico e estético de crianças. Procurou-se organizar um artigo de revisão bibliográfica e uma pesquisa descritiva. As considerações finais denotaram a relevância do protagonismo infantil na arte e na estética nas escolas infantis para desenvolverem a formação pessoal e social. Concluiu-se com a ênfase na necessidade dos educadores buscarem estratégias para expandirem no repertório infantil a criatividade, a imaginação, os sentimentos, a sensibilidade estética, o pensamento crítico e a identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Estética; Educação Infantil; Criança.

ABSTRACT

This research aims to identify the relationship between art and aesthetics in Early Childhood Education through experiences within the school environment. Art has always been present in human life since the dawn of civilization. Man expresses feelings, ideas and life experiences through artistic production. This language helps in the process of humanization. This study proposes as a reference an experience of educators from the Municipal Infant Schools of the City of Reggio Emilia in Italy. This is a world-renowned model for developing educational practices that are conducive to expanding the skills necessary for children's artistic and aesthetic repertoire. The aim was to organize a bibliographical review article and a descriptive survey. The final considerations highlight the importance of children taking a leading role in art and aesthetics in nursery schools in order to develop their personal and social development. The conclusion was to emphasize the need for educators to look for strategies to expand children's repertoire of creativity, imagination, feelings, aesthetic sensitivity, critical thinking and identity.

KEYWORDS: Art; Aesthetics; Early Childhood Education; Child.

INTRODUÇÃO

Neste artigo pretende-se explorar a relação entre a arte e a estética para compreender os benefícios que as práticas artísticas auxiliam na formação pessoal e social das crianças. Dessa forma, a arte e a estética desempenham um instrumento relevante para o desenvolvimento integral infantil. Ainda mais, ao expressar emoções, ideias, sentimentos e vivências de diversas maneiras, a criança expandirá o poder criativo e imaginário.

Na Educação Infantil, a arte e a estética deverão ser inseridas como um objeto de interesse e de pesquisa para os educadores. Deve-se compreender a importância desses elementos não somente como uma mera prática educativa de expressão artística, mas refletir sobre o desenvolvimento integral das crianças.

A arte não se limita à estimulação da criatividade e à imaginação, mas também para promover a sensibilidade estética, o pensamento crítico e a construção da identidade. Neste contexto, a educação na primeira infância com atividades educativas de linguagem artística irá expandir o processo de aprendizagem e contribuir significativamente para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança.

Os objetivos deste estudo são estruturados de forma a guiar a investigação e direcionar os esforços para alcançar os resultados esperados. O objetivo geral delineado é: identificar a relação entre arte e estética na Educação Infantil por meio de vivências dentro do espaço escolar. Os objetivos específicos são: analisar os símbolos da expressão humana por intermédio da relação entre arte e estética; conhecer a importância de uma proposta curricular na Educação Infantil, que desenvolva integralmente as crianças; expor uma proposta de referência mundial sobre as escolas municipais

da Cidade de Reggio Emília no campo de experiência da linguagem artística.

Os caminhos metodológicos deste trabalho de revisão bibliográfica procuram primeiramente, uma busca sistemática em bases acadêmicas, bibliotecas virtuais. Para isso, utilizou-se de palavras-chave relacionadas ao tema da relação entre arte e estética na Educação Infantil, tendo como referência o trabalho realizado nas escolas de Reggio Emília. Elaborou-se uma pesquisa descritiva, em que os fatos foram descritos sem interferência do pesquisador. A partir daí, sintetizou-se as informações obtidas para construir uma visão mais abrangente sobre a temática.

Na trajetória desse artigo, inicialmente, aponta-se que a arte está na vida do ser humano desde os primórdios da civilização. As experiências do homem eram representadas nas cavernas por meio de símbolos. A seguir, apresenta-se a arte no currículo da Educação Infantil, buscando demonstrar os fatores favoráveis para ampliar uma proposta curricular. Por último, ilustra-se com uma proposta curricular de referência mundial, destacando os princípios filosóficos e pedagógicos das escolas infantis da cidade de Reggio Emília sobre a arte e a estética.

A RELAÇÃO ENTRE ARTE E ESTÉTICA: OS SÍMBOLOS DA EXPRESSÃO HUMANA

De acordo com Monteiro (2021), o ser humano se expressou por meio símbolos representados por desenhos e pinturas rupestres desde o tempo das cavernas na pré-história. Esta forma de expressão permeia a sensibilidade e a criatividade de trazer com linhas, formas e cores os sentimentos. Os antepassados utilizavam pigmentos da própria natureza para a criação e a representações de animais, cenas de caça, e experiências da vida cotidiana nas paredes das caveiras. Esse era o modo de vida contextualizado pela arte por pictogramas e petróglifos.

A expressividade apareceu no mundo humano como forma de organização da transformação da experiência vivida representada por intermédio dos sentimentos. Assim, mediante a atividade criadora, busca-se representar as experiências coletivas ou individuais como forma de exprimir o indizível pelo sensível. Para Duarte Júnior (1991, p.18), “a arte é sempre produto de uma cultura e de um determinado período histórico. Nela, expressam-se os sentimentos de um povo com relações às questões humanas, como são interpretadas e vividas em seu ambiente e época”.

A Arte tem uma função indispensável na vida dos indivíduos na sociedade. Por seu meio, as pessoas poderão ter o processo de humanização, desenvolver suas habilidades de sensibilidade estética, pensamento crítico e autoconhecimento. A produção artística se constitui como modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo, nas suas vivências e na forma de conhecer a sua realidade (FERRAZ; FUSARI, 1995).

Conforme Barbosa (2007), a arte é um instrumento que possibilita o reconhecimento, isto é, o entendimento entre conteúdos históricos culturais e conceitos de arte. Ao analisar uma obra de arte para esta autora, seria necessário ter uma visão mais política, conhecer as referências culturais e a identidade histórica para não ter uma visão distorcida. Dessa forma, esse reconhecimento resulta da experiência estética que é construída pelo indivíduo e auxilia na sua formação humana.

Aranha e Martins (2018, p.348) refletem sobre a conceitualização da arte e apontam que “ela é a percepção da realidade na medida em que cria formas sensíveis que interpretam o mundo, proporcionando o conhecimento por familiaridade com a experiência afetiva”. Portanto, uma forma de apreensão do real com muita profundidade.

Denota-se que a arte é uma forma poderosa de expressividade, por seu intermédio os seres humanos compartilham emoções, ideias e experiências. A estética, por sua vez, está intimamente ligada à arte, pois se refere à percepção e apreciação da beleza e do significado por trás das criações artísticas. Portanto, juntas, a arte e a estética refletem a diversidade, a complexidade e a profundidade de experiência humana. “A arte é para a estética o que os pássaros são para a ornitologia” (DANTO, 2015, p.16).

A etimologia da palavra estética vem do grego “aisthesis” que tem o significado de “faculdade de sentir, compreensão pelos sentidos, percepção totalizante”. A relação entre estética e arte é muito estreita ao considerar que o objeto artístico oferece o sentimento e a percepção (ARANHA; MARTINS, 2018).

Vygotsky (1972) ao interpretar sobre o fenômeno estético na Psicologia da Arte, descreve que o artista ao produzir uma obra de arte possui sentimentos socialmente determinados, que são elaborados na sua criação artística via seu construto simbólico elaborado conscientemente, uma espécie de estímulos, para provocar a reação estética no público. Assim, o entendimento desse autor sobre as artes é uma forma de conhecimento científico que se difere apenas na metodologia para ser observado.

A ARTE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil trabalha com crianças na faixa etária de zero a cinco anos e com o objetivo de garantir e o atendimento infantil com base na pedagogia da infância. A fundamentação básica desta proposta é a articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos acumulados do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, com o objetivo de expandir o senso estético e o desenvolvimento integral das crianças (SÃO PAULO, 2014).

Desta forma, o documento acima citado (São Paulo, 2014, p. 70), aponta que todas as escolas infantis precisam ter uma proposta curricular na primeira infância comprometida para oferecer às crianças: “o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade”. A linguagem artística seria para criança um alicerce de conhecimento de mundo, da realidade e de construção de identidade.

A Arte possibilita uma flexibilidade de conteúdo devido “à fluência que lhe é conatural, pode representar um papel interativo entre os dois domínios básicos internos num currículo informado pelo objetivo de desenvolver a criatividade”. O processo artístico exige a habilidade não somente por meio de materiais e ideias, mas também com processos mentais que estimulem o poder de criação da criança. Desse modo, ampliando o seu pensamento crítico (BARBOSA, 1975, p.61).

O documento Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) elenca como fundamental que as crianças, na primeira infância, sejam estimuladas a explorar e experimentar as diversas linguagens artísticas, como a música, a arte visual, a expressão corporal e o teatro, para promoção de sua sensibilidade e sua criatividade. Portanto, uma proposta curricular nesta modalidade de ensino deverá ter um conteúdo amplo em todas as áreas do campo artístico e como campo de experiência, tem como denominação “traços, sons, cores e formas”.

De acordo outro documento de Orientações Curriculares da cidade de São Paulo (2007, p.116), as experiências nas linguagens artísticas trabalham com as manifestações artísticas e expressividade humana. Para elaborar uma ação criativa é preciso da imaginação, que poderá ser desenvolvida por meio “do jogo simbólico, mas também por meio da narrativa de histórias e de explorações variadas de desenho, música e teatro”. Dessa forma, pode-se ampliar as experimentações por meio de diferentes fazeres artísticos:

As linguagens artísticas favorecem as crianças para ampliar a sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, falas, e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o humano (SÃO PAULO, 2007, p. 116).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997, p. 19), “a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana”. Por meio da linguagem artística, a criança poderá desenvolver sensibilidade, percepção e imaginação. Faz arte também nos momentos em que realiza as atividades com recursos artísticos ou na ação de apreciação e conhecimento das formas produzidas por si próprio, ou pelos companheiros, ou pela observação da natureza, assim como no contato com outras culturas.

Para Masetto (1997), a organização curricular de uma escola traz subjacente “o conjunto de crenças e valores, uma filosofia de educação, um projeto de homem e de sociedade: como esta é considerada, quem é o homem nessa perspectiva, o que se entende por processo educativo”, com o objetivo da formação de cidadãos. Portanto, as escolas infantis na sua proposta curricular devem ampliar o repertório cultural das crianças.

Para exemplificar como uma proposta curricular poderá influenciar o ensino de Arte, o presente trabalho irá trazer o modelo de escolas municipais da cidade de Reggio Emília na Itália, uma referência mundial na Educação Infantil. Os educadores nestas escolas trabalham a linguagem artística com os outros campos de experiências, baseados no princípio de que as crianças possuem “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999).

UMA PROPOSTA DE REFERÊNCIA MUNDIAL NA LINGUAGEM ARTÍSTICA: ESCOLAS INFANTIS MUNICIPAIS REGGIO EMÍLIA NA ITÁLIA

Para construção das escolas municipais de Educação Infantil na cidade de Reggio Emília na Itália, os fundadores fizeram “o diálogo da pedagogia com a arquitetura”, pois construíram um modelo de escola para proporcionar muitas experiências estéticas. Tais escolas surgiram na Itália após a Segunda Guerra, momento em que o país estava destruído materialmente. Propôs-se como

superação o conceito de “um ambiente habitável” como o fundamento do pensamento do professor Malaguzzi (1999), um dos idealizadores desse projeto. A ação educativa era conceber a infância com um palco de experiências.

Dentro deste contexto histórico, fim da Segunda Guerra Mundial, um grupo de estudiosos se reuniram para reconstruir a cidade Reggio Emília concebendo e criando escolas infantis favoráveis ao desenvolvimento pleno das crianças na primeira infância. A figura 1 traz a entrada do Instituto em que as escolas infantis municipais da cidade Reggio Emília estão inseridas. O Centro Internacional Loris Malaguzzi demonstra já na sua arquitetura a seriedade da proposta realizada por estes educadores para com as famílias e as crianças. Um ambiente hospitaleiro para que os familiares possam se sentirem acolhidos e seguros pelo trabalho realizado.

FIGURA 1 – CENTRO INTERNACIONAL LORIS MALLAGUZZI, ITÁLIA



FONTE: MULLER (ACERVO PESSOAL), 2017. Disponível em: www.cinemanaescolanica.wordpress.com/2017/03/21/a-experiencia-da-formacao-em-reggio-emilia-e-suas-relacoes-com-o-cinema-na-escola/. Acesso 06 maio 2024.

Nas escolas em Reggio Emília, a arte está inserida na proposta curricular, pois existe o pressuposto teórico do seu real valor no processo de aprendizagem para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Em todos os lugares, dentro e fora da escola, a arte está presente na organização com senso estético. É comum ver espaços dessas escolas cuidadosamente projetadas com materiais naturais e orgânicos, como madeira, tecidos, pedras e plantas para incentivar a exploração sensorial e o engajamento criativo das crianças (ESPÓSITO, 2012).

Nos espaços dentro da sala de aula são estruturados os “ateliês”. Tais espaços nas escolas de Educação Infantil, aqui no Brasil, são denominados “cantinhos”. Nestes ateliês as crianças têm disponíveis inúmeros materiais para exprimir-se e comunicar-se com todas as linguagens. Desse modo, a diversidade de elementos auxilia na exploração ampla das percepções, além de favorecer a flexibilidade em todas as atividades artísticas, promovendo o processo criativo e imaginário das crianças. Cabe ressaltar que atualmente existem dispositivos de ferramentas digitais que também são usados na elaboração e criação de práticas educativas (MULLER, 2017).

A escola é um “espaço-ambiente como lugar em que se congregam as condições materiais e humanas do contexto educativo que influenciam as relações, estas derivadas das interações vividas

pelos sujeitos, adultos e crianças”. A organização espaço é concebida pelo adulto, porém o espaço ambiente é transformado quando a criança pode transformá-lo e dar um novo significado nas ações, nas necessidades e nos interesses com o objetivo de construir uma atmosfera de relações com seu mundo. Dessa forma, a criança poderá ser protagonista da ação educativa para ampliar sua formação pessoal e social (VIEIRA, 2018, p.164).

De acordo com a proposta Reggio Emiliana, as escolas precisam conquistar as crianças, os familiares e os professores nas questões de estéticas. “O espaço deve ser um elemento fundamental para que todos se sintam à vontade neste local em que as abordagens educacionais ocorrem” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.145). Os ambientes bem projetados e visualmente atrativos podem estimular a criatividade, o interesse e o envolvimento das crianças nas atividades educativas.

O espaço é valorizado para a organização e promoção de relacionamentos agradáveis entre as crianças e os adultos. Portanto, para se criar um ambiente atraente deve-se oferecer mudanças na promoção de escolhas e atividades para a aprendizagem não ser somente cognitiva, mas também social e afetiva (HOYUELOS, 2006).

Segundo os princípios das escolas municipais da cidade de Reggio Emília (HOYUELOS, 2006, p. 74), “a abordagem da arquitetura tem que considerar as apropriações da criança por meio do espaço e sua dimensão relacional”. Na figura 2, pode-se observar como são construídos os institutos na cidade de Reggio Emília, os detalhes das estruturas para exploração do espaço pelas crianças.

FIGURA 2 – INSTITUTO NIDI E ESCOLA DELL’ INFANZIA COMUNE DI REGGIO EMÍLIA



FONTE: REGGIO EMÍLIA, 2008. Disponível em: <http://www.zpzpartners.com/#/scuola-loris-malaguzzi/>. Acesso 08 maio 2024.

Nas escolas Reggio Emília, as salas são amplas, com diversas luminárias, muitos móveis confeccionados pelos próprios funcionários das escolas e familiares das crianças. No mobiliário, além das cadeiras e mesas, existem sofás e plantas em todo o ambiente para ser um espaço para desenvolver o senso estético. O banco feito de tronco de árvores, varal de exposição, feitos com galhos, oferecendo um lugar translúcido com cores suaves. Observa-se que a essência destas salas de aula seria oferecer o acolhimento e a hospitalidade para as crianças (EDWARDS; GANDINI;

FORMAN, 1999).

Para desenvolver o trabalho de artes, existe um professor que é chamado de “atelierista”. Esta pessoa realiza as atividades conjuntamente com os professores da sala, as ações educativas são organizadas articuladas com todos os campos de experiências. “É uma parceria sem hierarquia e quebra com a ideia de professor especialista” (VALE, 2021, p. 1).

A organização do espaço físico é também feita em diferentes ambientes e materiais artísticos para as crianças, como uma forma específica e complementar para promover a aprendizagem. Existe um momento especial para a produção das atividades de artes. As práticas artísticas auxiliam a pesquisa realizada pela criança de forma lúdica, pois ela precisa despertar o interesse em buscar várias formas de pesquisar e abordar a expressividade, transformando as ações educativas em personalizadas (VALE, 2021).

As estratégias de trabalho nas escolas de Reggio Emília são realizadas por meio de projetos, denominados de “progettazione”, como uma metodologia de aprendizagem. Portanto, respeitam o que a criança traz como referência de conhecimento para organização dos projetos. A mediação do professor é criar “cenários e situações de aprendizagem” para um convite à pesquisa (VALE, 2021, p.1).

A figura 3 ilustra a forma em que a criança trabalha em artes, baseada em pressupostos pedagógicos e filosóficos, em que ela sempre será protagonista, tendo a pesquisa como o alicerce para os trabalhos. A valorização estética da sala de aula já pode ser considerada como uma aprendizagem, pois oferece à criança uma imensa interação com os recursos disponibilizados. Pode-se observar elementos da natureza, como material, que normalmente são trazidos e recolhidos do entorno da escola para a composição de obras de artes.

FIGURA 3 – A ARTE COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NAS ESCOLAS DE REGGIO EMÍLIA



FONTE: CATRACA LIVRE, 2019, p. 1. Disponível em: www.catracalivre.com.br/quem-inova-na-reggio-emilia-criancas-sao-lideres-no-processo-de-educacao/ Acesso 08 maio

As Artes Visuais são realizadas pela criança por meio de atividades para ampliar as cores da sala de aula. Os objetos criados como resultado da produção artística são expostos para que todas as crianças envolvidas possam manipular e ter acesso direto com aquilo que foi criado. A arte do ponto de vista da estética é vista como prioridade nos corredores e dentro das salas de aulas. Há materiais específicos para a exibição de trabalhos com o objetivo de transformar esse momento em uma exposição de arte. Cabe ressaltar que para haver sucesso em tal realização tem que existir muito planejamento por parte dos educadores (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Nas escolas de Reggio Emília, a criança utiliza a linguagem visual para fazer os registros de seus sentimentos, observações e pensamentos. Via arte, expressa uma forma de comunicação. Os desenhos são elementos para discussão acerca das representações contidas pela criança. Os educadores que trabalham com Arte são investigadores do pensamento infantil. Para isso, ampliam a linguagem simbólica e a criança pode dar o significado da expressão artística por meio dos sentimentos, que surjam ao realizá-la (ESPOSITO, 2012).

Ressalta-se que, no momento, em que a própria criança não estiver contente com o material criado, conforme Esposito (2012, p.22): “os educadores a encoraja para trazer suas expectativas sobre o trabalho e repensar formas de concluí-lo de maneira que se contente com o produto final, mesmo que seja necessário repetir várias vezes”. Nas escolas de Reggio Emília, cada produção artística possui o tempo próprio da criação da criança.

Nestas escolas italianas, em outras observações realizadas por Esposito (2012), foram observados em inúmeros desenhos criados pelas crianças que tinham a necessidade de depois iniciar suas criações em papéis com tamanhos pequenos, ampliarem com mais detalhes em papéis maiores. Realizavam estas atividades em grupos ou individualmente. O trabalho não era recolhido se a criança não terminasse. Depois do desenho, o trabalho era expandido para recorte, montagem e colagem. Moldes eram realizados, que, posteriormente, poderiam ser transformados em esculturas de inúmeros materiais. As crianças, outras vezes, poderiam trazer de suas casas, ou recolher nas ruas variados materiais e transformá-los em outros momentos de exploração artística.

Dessa forma, observa-se que, nestas escolas infantis, a criatividade está sempre em foco para fluir por intermédio de desenhos, esculturas, pinturas, jogo de luz e sombras. Os relacionamentos interpessoais das crianças são conectados com o meio em que estão inseridas. Portanto, a expressividade permeia os experimentos e as descobertas em alegria e fantasia em todas as atividades artísticas (ESPÓSITO, 2012).

O ambiente para a proposta Reggio Emiliana é algo que educa a criança, considera-o como um “terceiro educador”, conjuntamente como seus dois professores para planejarem um ambiente flexível. Assim há sempre mudanças na sala de aula de acordo com as necessidades e a atualização da expressividade das crianças. No local, tem diversos espelhos para o autoconhecimento da criança e ampliação de seu poder criador por intermédio de desenhos. Evidencia-se a criança como sendo sempre protagonista do seu conhecimento (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Observa-se com estes pressupostos filosóficos e pedagógicos das escolas de Reggio Emília como a criança é considerada com ser capaz e potente. A sua curiosidade inata é como um

“combustível” para guiá-la no seu aprendizado. Por intermédio desta capacidade ela experimenta e tem a construção do seu conhecimento sobre o mundo. O desenvolvimento infantil acontece pela “a integração das diversas linguagens: expressivas, comunicativas, cognitivas, éticas, lógicas, imaginativas e racionais” (MIGLIANI, 2020, p.1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a expressividade sempre esteve na vida do homem desde seus primórdios. Os sentimentos, as ideias e as experiências de vida foram representadas por meio dos símbolos. As produções artísticas auxiliaram no processo de humanização dos indivíduos. A Arte possibilitou o entendimento dos conteúdos históricos e culturais.

O presente estudo demonstrou a relação entre a arte e a estética na Educação Infantil. Destacou-se a relevância da Arte no currículo das escolas que atende esta população, pautando-se na importância de uma proposta que articule as vivências das crianças aos conhecimentos acumulados do patrimônio cultural, artístico, ambiental, tecnológico, com o objetivo de seus desenvolvimentos plenos.

Cabe aos educadores trazerem para as propostas curriculares das Escolas Infantis, práticas que favorecem o imaginário, o potencial criativo e o pensamento crítico. O processo de aprendizagem artística poderá auxiliar na construção da identidade das crianças. A título de ilustração e referência descreveu-se uma proposta curricular, desenvolvida nas escolas infantis municipais da cidade de Reggio Emília na Itália, em que a arte e a estética estão presentes em todos os espaços escolares. Nela, a criança é protagonista do seu desenvolvimento e os educadores são mediadores da aprendizagem, favorecendo na prática pedagógica a criatividade, o interesse, o envolvimento ativo.

A inserção desta temática, especialmente, nesta modalidade, poderá ser um objeto de crescente interesse para futuras pesquisas. Encerra-se o estudo, apontando a importância da arte e da estética para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Os educadores devem, para conseguir tal articulação, buscar referências com o objetivo de ampliar os desafios no campo de experiência artística.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando – Introdução à Filosofia**. 7ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BARBOSA, Ana. Mae Tavares Bastos. **Arte/Educação e diferentes conceitos de criatividade**. In: ZANELLA, A. V. et al. (Org.). **Educação Estética e constituição do sujeito: Reflexões em curso**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CATRACA LIVRE, **Na Reggio Emília, as crianças são líderes no processo de educação**. 2019, p. 1. Disponível em: www.catracalivre.com.br/quem-inova/na-reggio-emilia-criancas-sao-lideres-no-processo-de-educacao/ Acesso 08 maio.

DANTO, Arthur C. **O abuso da Beleza**, 21 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015 (Coleção Mundo da Arte).

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Papirus, 1994.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. Tradução Deyse Batista. **Cem linguagens da criança – Abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 1999.

ESPOSITO, Cássia Aparecida de Oliveira. **A abordagem de Reggio Emília e as Artes Visuais: possibilidades no contexto brasileiro**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: www.repositorio.ufmg.br. Acesso 08 maio 2024.

FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria F. de R. **Metodologia do ensino de Arte**, São Paulo: Cortez, 1995.

HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Tradução Deyse Batista. **As cem linguagens da criança. – Abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 1999.

MASETTO, Marcos. **Didática – A aula como centro**, São Paulo: FTD, 1997 (Coleção Aprender e Ensinar).

MIGLIANI, Audry. **A importância do ambiente na abordagem de Reggio Emília**. 2020. Disponível em: www.archdaily.com.br/br/943136/a-importancia-do-ambiente-na-abordagem-reggio-emilia. Acesso 06 maio 2024.

MONTEIRO, Rodrigo. **Arte das cavernas – um legado dos nossos ancestrais**. Museu de Ciência e Vida. Fundação CECIERJ. Disponível em: www.ceciery.edu.br. Acesso 04 maio 2024.

MULLER, Juliana Costa. Centro Internacional Loris Malaguzzi, Itália. **A experiência de formação em Reggio Emília e suas relações com cinema escola**. Disponível em: www://cinemanaescolanica.wordpress.com/2017/03/21/a-experiencia-da-formacao-em-reggio-emilia-e-suas-relacoes-com-o-cinema-na-escola/ Acesso 02 maio 2024.

REGGIO EMÍLIA, 2008. **Instituto Nidi e scuola Dell’ Infanzia Comune Di Reggio Emília**. Disponível em: <http://www.zpzpartners.com/#/scuola-loris-malaguzzi/>. Acesso 08 de maio 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, Educação Infantil**, São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação: subsídios para a implantação**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

VALE, Leonardo. **Reggio Emília: metodologia pedagógica traz a artes para a aula e vê o aluno como pesquisador**, 2021, p. 1. Disponível em: www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/reggio-emilia-metodologia-pedagogica-traz-artes-para-a-aula-e-ve-aluno-como-pesquisador/. Acesso 05 maio 2024.

VIEIRA, Daniele Marques. **O espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática para pensar a prática educativa e o currículo na Educação Infantil**. Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p.161-183. Disponível em: www://dx.doi.org./1059965/19847238194\0218161. Acesso 05 maio 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia del arte**. Barcelona: Barral, 1972. Disponível em: www.awm.edu.br/docpdt.monografias_publicada:C206989, pdf. Acesso 12 abr. 2024.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

THE INCLUSION OF AUTISTIC CHILDREN IN MAINSTREAM SCHOOLS



ELAINE GOMES DOS SANTOS

Graduação em pedagogia pela UNIBAN em 2008. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela faculdade Agora (conclusão em 2020); Professora de Ensino fundamental I e Professora de Educação Infantil; Professora de ensino fundamental no município de Taboão da Serra e Professora de Educação Infantil no município de SP.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a importância do aluno com TEA na Educação Infantil, abordando a inclusão na sala de aula. A metodologia utilizada é baseada em pesquisa bibliográfica, artigos, livros e documentos oficiais do Ministério da Educação. Discutimos os aspectos do aluno com TEA, estratégias educativas e a relevância da inclusão. O interesse em compreender o processo de ensino-aprendizagem do aluno autista surgiu de experiências profissionais e momentos de estágio. Buscamos trabalhar a vivência e reconhecer que o conhecimento do aluno pode ser expresso através de atividades lúdicas, como corpo, música, artes, brincadeiras e jogos. A escolha do tema foi motivada pela reflexão sobre conceitos como inclusão escolar, transtorno de espectro autista e processo de ensino-aprendizagem do autista. Concluímos que as dificuldades enfrentadas na educação do TEA decorrem do desconhecimento da síndrome, métodos adequados, falta de infraestrutura e falta de qualificação profissional, resultando em insuficiente investimento financeiro em educação.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Educação Infantil; Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to understand the importance of students with ASD in Early Childhood Education, addressing inclusion in the classroom. The methodology used is based on bibliographical research, articles, books and official documents from the Ministry of Education. We discussed aspects of students with ASD, educational strategies and the relevance of inclusion. The interest in understanding the teaching-learning process of autistic students arose from professional experiences and internship moments. We sought to work on the experience and recognize that the student's knowledge can be expressed through playful activities, such as the body, music, art, games and play. The choice of topic was motivated by reflection on concepts such as school inclusion, autism spectrum disorder and the autistic teaching-learning process. We concluded that the difficulties faced in the education of ASD stem from lack of knowledge of the syndrome, appropriate methods, lack of infrastructure and lack of professional qualifications, resulting in insufficient financial investment in education.

KEYWORDS: Autism; Early Childhood Education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca compreender a importância do aluno com TEA na Educação Infantil, refletindo sobre a prática pedagógica em relação à criança autista. O autismo é uma síndrome complexa que afeta áreas cruciais do desenvolvimento, como comunicação, socialização e comportamento.

Justifica-se o interesse em compreender o processo de ensino-aprendizagem do aluno autista, baseado em minhas experiências profissionais e momentos de estágio nos quais pude presenciar o contexto do aluno autista. Isso despertou em mim a necessidade de trabalhar com essa vivência e compreender que, por meio de atividades lúdicas, como o uso do corpo, da música, das artes, das brincadeiras e dos jogos, é possível expressar o conhecimento que o aluno possui. Além disso, a escolha do tema foi motivada pelo interesse em refletir sobre conceitos como inclusão escolar, transtorno do espectro autista e processo de ensino-aprendizagem do autista.

A problemática surge em torno da inclusão de alunos com necessidades educacionais no sistema regular de ensino, com as adaptações curriculares sendo um facilitador para evitar a evasão escolar. A educação infantil é considerada uma etapa crucial para o desenvolvimento da criança, o que gera inquietação e interesse em refletir e questionar: como os professores que atuam nas salas de aula do ensino regular estão lidando com os desafios da inclusão de crianças com autismo na educação infantil?

Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção dos docentes diante dos desafios enfrentados no processo de inclusão do autismo nas escolas. Seus objetivos específicos foram: 1) analisar aspectos de inclusão na educação infantil; 2) identificar os principais desafios da inclusão do autismo na educação infantil, juntamente com os recursos utilizados para garantir o aprendizado; e 3) verificar a percepção dos docentes em relação aos desafios enfrentados na inserção da criança

em atividades inclusivas.

O objetivo deste estudo é analisar a inclusão de crianças autistas no ensino regular, destacando a importância de enfatizar a necessidade dos profissionais da educação se aprofundarem nos estudos sobre o autismo e sua inclusão escolar.

Este estudo baseia-se em pesquisa documental bibliográfica, que analisa as bases teóricas de autores que, de forma crítica e analítica, fornecerão fundamentos para a reflexão sobre o assunto.

Segundo Pádua (1997, p.62):

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (PÁDUA, 1997, p.62)

As pesquisas documentais e bibliográficas são consideradas sinônimas por alguns autores, já que ambas têm o documento como objeto de investigação. De acordo com Gil (2002, p.62-63), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

A Constituição Federal Brasileira de 1988 garante que todos têm direito a educação e a criança com autismo também possui os mesmos direitos que toda criança tem garantidos por lei. A escola é um lugar que proporciona às crianças a possibilidade de integração social, faz com que a criança tenha contato com outros sujeitos que não são do seu meio familiar contribuindo para o seu desenvolvimento social. Vasques; Baptista, (2003, p.9) diz:

[...] mais que um exercício de cidadania, ir à escola, para as crianças com psicose infantil e Autismo poderá ter valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito.

O desafio na educação requer em compreender como ocorrem às relações sociais, didáticas e metodológicas da criança autista a partir da educação infantil, analisando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e histórico-cultural e a influência familiar. De acordo com Cunha, (2016, p.23).

O autismo tem que ter um olhar pedagógico e sabermos como lidar na escola e como abordá-lo, os sintomas variam muito de indivíduo para indivíduo. Em alguns quadros, há o acometimento de convulsões, já que o transtorno pode vir associado a diversos problemas neurológicos e neuroquímicos.

Após o aluno estar incluído na escola, cabe ao educador fazer a primeira identificação precoce na criança de algo que não está dentro da normalidade, uma conduta essencial para a intensificação à comunicação, interação social da criança no ambiente escolar e na sociedade.

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação. O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais. Será

sempre pertinente o professor ou a professora observar atentamente seu aluno, quando este apresentar algumas das seguintes características comportamentais: retrai-se e isolar-se das outras pessoas; não manter o contato visual; desligar-se do ambiente externo; resistir ao contato físico; inadequação a metodologias de ensino; não demonstrar medo diante de perigos; não responder quando for chamado; birras; não aceitar mudança de rotina; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulhos; estereotípias; ecolalias; ter dificuldades para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica; e ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa. (CUNHA, 2016, p. 24-25).

Estas características precisam ser avaliadas pelo educador para seu conhecimento, tornando-se essencial para entender que tipo de síndrome a criança está sofrendo, isso se ela não tem um laudo médico. Após identificar que tipo de síndrome a criança está acometida, caberá ao docente usar metodologias pedagógicas apropriadas para aquela criança, juntamente com o afeto, pois o afeto é uma ferramenta pedagógica essencial para o professor encontrar recursos necessários para trabalhar as dificuldades encontradas no seu aluno, que podem ser várias. Não existe uma regra igual para todas as crianças, cada criança é única, existem caminhos e interesses que levam ao ensino aprendizagem. Alguns educadores renomados e respeitados pesquisadores, afirmam que a aprendizagem mais valiosa para a criança vem por meio de brincadeiras. Para Lee, 1977:

O brincar é a principal atividade da criança na vida, através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão do mundo confuso em que nasceu. (LEE, C. 1977, p.340).

As brincadeiras desenvolvem na criança, diversas habilidades e competências para seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, inclusão social e o ajuda a prepará-lo para viver melhor em sociedade. Vygotsky e Luria (1996, p. 220) afirmam que:

O homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento [...].

A escola é sem dúvida o primeiro passo para a integração e a inclusão do aluno autista. Tudo começa com a sua integração na educação infantil, onde a criança autista começa a se desenvolver intelectualmente e afetivamente nos ambientes internos e externos, conhecendo uma nova realidade, proporcionada pelos alunos, docentes e toda equipe da instituição escolar. Kupfer (2007, p.36), ressalta que:

A criança moderna é uma criança indissoluvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade [...]. A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente a escolarização obrigatória.

Desde o nascimento da criança, sabe-se que todo o desenvolvimento e a aprendizagem são processos naturais de cada indivíduo, mas a aprendizagem escolar é diferente da aprendizagem espontânea, pois a escola é que produz algo novo e diferente no processo de desenvolvimento da criança.

Um ensino para todos os alunos na perspectiva inclusiva há que se distinguir pela qualidade, o desafio de fazê-lo acontecer é uma tarefa que deverá ser para todos os que compõem o sistema de educação.

Para que haja uma qualidade no ensino é necessário iniciativas que todos os envolvidos

como gestores, pedagogos, professores, coordenadores, pais, alunos e demais profissionais da área busquem e lutem pelo mesmo ideal, que é a melhoria do ensino aprendizagem em todas as escolas, segundo as suas necessidades. Cada escola é única, com seus problemas sociais, sua realidade, vivências, assim como seus alunos que são únicos, reconhecendo e valorizando suas diferenças. As mudanças necessárias para melhor atender uma instituição escolar e todos os que nela pertencem, não acontece por acaso e nem por decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da instituição escolar, que estão explícitos no seu Projeto Político Pedagógico, que deverão ser vividas pela sua direção, seu gestor democrático e todo corpo docente.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tanto se tem falado em inclusão na atualidade, mas muitas vezes essa inclusão hoje em dia é muito discutido e defendido o processo de inclusão, onde não é mais tolerável qualquer prática de exclusão em ambientes escolares, sociais, familiares e outros. Almeja-se possibilitar a entrada do ser humano em sua sociedade, em seu trabalho, em sua casa e não dificultar essa passagem.

O que infelizmente assistimos na sociedade atual é que a inclusão se fixa numa filosofia e no papel que não está sendo praticada em sua totalidade. Quando não é por exclusão direta e indireta que ela acontece.

Toda discussão de inclusão é bonita e estruturada quando ascendida, mas no dia a dia de muitos espaços e situações não assistimos há atuação, a prática da inclusão de todo e qualquer cidadão.

Ainda vivemos numa sociedade preconceituosa e discriminadora, que encobre seus atos negativos apontando o do outro.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Falar de uma sociedade justa e com caráter de igualdade nos leva a discussão da igualdade e justiça desde os primeiros passos do ser humano, especialmente na escola, onde acontecem as primeiras e básicas experiências para a socialização das crianças. Deve estar explícita e praticada em todos os âmbitos escolares, que é justamente onde começa o desenvolvimento da aprendizagem do ser social.

A homogeneização das classes escolares procede de uma identidade que se impõe como a classe desejável e inclusiva, ainda que o 'normal' só se defina pelo anormal, o bonito pelo feio, o velho e o novo e vice-versa.

Educação especial nos remete a ideia de educação inclusiva, especialmente se nos voltarmos aos direcionamentos da Política Nacional da Educação Especial, determinado como marco de referência a publicação, em janeiro de 2008, do documento intitulado: Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, levanta então discussão a respeito da educação especial numa perspectiva inclusiva no Brasil, dando ênfase a LDB, discutindo o que vem fazendo o país para promover uma melhor vida a alunos da educação especial inclusiva.

Em seu capítulo V a Lei de Diretrizes de Base (LDB) faz entendimento do que é a educação especial e organizam diretrizes a serem atendidas para promover o ensino às crianças com necessidades especiais.

No artigo 59 determina que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

A educação especial vem se fortalecendo diante a sensibilidade de muitos que percebem a discriminação ou mesmo rejeição por crianças que apresentam algum tipo de limitação, diferença ou dificuldade que o torna a os olhos, diferentes dos que não apresenta qualquer desses elementos. Assim, no caso deste estudo, como as crianças com necessidades especiais.

Mas, a educação especial vem sendo planejada em parceria a educação regular, o que já manifesta reação contra preconceitos e discriminação entre o especial e regular de alunos com necessidades especiais, que possuem capacidade de frequentarem o ensino.

De acordo com Rodrigues (2006):

Para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos (RODRIGUES, 2006, p.305-306).

A educação especial se direciona no referenciamento e compreensão de uma de educação distinta, que caminha lado a lado a educação comum, de forma que se entende que o aluno no qual fora diagnosticada uma deficiência ou incapacidade é segregado e enviado a um ensino especial ou classe espacial.

No Brasil é crescente o número de matrículas da educação especial nas escolas de ensino regular.

O cenário escolar vem se transformando continuamente, assim, é relevante que seja ressaltado o papel da escola quanto à promoção do desenvolvimento de capacidades, habilidades e a compreensão de conteúdos dos alunos, que se tornam preceitos basilares para que, quando possível, todos

consigam obter conhecimentos e cresçam como cidadãos ativos desta sociedade. Nesse sentido, Veltrone (2009) cita que:

O princípio fundamental desta política é de que o sistema regular deve atender a diversidade do alunado, isto é, todos os que se encontram excluídos, frequentadores da escola. Este atendimento inclui, necessariamente, o atendimento dos alunos considerados deficientes, tanto físicos, visuais, auditivos e mentais na escola regular (VELTRONE, 2009, p. 1).

A educação especial inclusiva se compromete em produzir atendimento educacional efetivo e sem discriminação ao aluno que apresenta algum tipo de necessidade especial ou dificuldade de aprendizagem. Contudo, é preciso garantir que não ocorram discriminações da própria escola selecionando e separando as diferenças que possam existir em seu corpo de alunos, isto é, não deve olhar o aluno com necessidade especial ou dificuldade de aprendizagem como o aluno diferente e/ou com menos capacidades e habilidades. Vivemos numa carência de mudança na construção de uma escola inclusiva onde todos os educandos devem aprender juntos independentemente de suas condições, das dificuldades e das diferenças que possuem.

Interessante destacar aqui o artigo 7º da Lei nº 12.764/12, que expressa “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (BRASIL, 2012).

Dentro dessa ótica de atendimento inclusivo aos discriminados alunos especiais as políticas públicas educacionais vem criando mecanismos para garantir a frequência desses alunos nas instituições regulares de ensino, investindo desde a exigência do atendimento em sala de aula como de acessibilidade – rampas, acetos e outros.

Deve ainda, de acordo com Vêras (2014):

“Solicitar auxílio do Conselho Tutelar local, caso a família tenha dificuldades financeiras e coloque em risco a segurança e o desenvolvimento do aluno, conforme previsto no artigo 136, inciso III, alínea” a- Do ECA que dá poderes administrativos ao Conselho para requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança.

O sistema regular de educação tem como dever conhecer e atender os referenciais legais da educação especial inclusiva, como a LDB e outros documentos organizados das Políticas Nacionais da Educação Especial.

O primeiro documento que apresentou enorme mudança na perspectiva da educação especial foi a Constituição de 88. Veio depois a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989) regulamenta a contribuição respeitosa às pessoas com deficiência e sua consistência social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais da Constituição Federal de 1988. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA veio na década de 1990 a reforçar esses princípios e consagrando o período de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, estabelece, no § 1º do Artigo 2º, que a criança e ao adolescente com necessidades especiais receberão atendimento especializado.

A Política Nacional de Educação Especial foi publicada em 1994. Contudo, o documento não nos revela progresso, mas um certo retrocesso se revelar um documento orientador do processo de integração institucional, aspecto que beneficiou a manutenção da lógica do apartamento entre

os espaços regulares e aqueles especializados.

O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar (BRASIL, 2007).

Foi em 1996, a Lei 9394/96, que a LDB confirma a escola como espaço educacional público de direito de todos. E, no que se refere à Educação Especial, a Lei nº 9.394/96 apregoa a universalização da educação.

A educação inclusiva é um caminho onde se objetiva oferecer a pessoas com necessidades especiais recebam as mesmas condições e oportunidades de desenvolvimento escolar e social.

São crianças discriminadas ou rejeitadas por apresentarem dificuldades ou necessidades educacionais especiais, mas que não deixam de possuírem condições de desenvolver e se promover nos estudos.

A política nacional educacional especial necessita trabalhar de forma contínua quanto à produção de diretrizes que garanta a inclusão sem fazer destaque a exclusão, isto é, promover a vida de pessoas com necessidades educacionais especiais sem que tenham que exibi-los como tal à comunidade.

Toda escola deve estar atenta com seus compromissos com o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais, deve estar em busca de práticas e métodos estratégicos de atuação profissional efetivas, que promovam realmente o aprendizado de todas as crianças, a troca de conhecimentos e informações fundamentados e elementares ao desenvolvimento integral do ser humano em seu mundo e sociedade.

A escola deve buscar promoção do desenvolvimento humano, em harmonia entre conectividade, psicomotricidade e outras habilidades elementares ao desenvolvimento integral do aluno. Essa instituição deve estar voltada aos parâmetros da multidisciplinaridade, a diversidade cultural e humana, as inclusões que promove a qualidade de vida do aluno e de sua família.

A inclusão dos cidadãos nas práticas da vida diária de sua comunidade e do mundo. Sua inclusão e inserção através de canais sadios, dignos, efetivos que lhes são garantidos por lei, por serem cidadãos. Para promover o aluno em seu desenvolvimento integral é relevantemente necessário que se conheça a seu respeito, ao que sente, porque sente e o que reflete seus sentimentos e emoções, em sua vida.

A falta de preparação tanto profissional quanto pessoal para viver e conviver com as diferenças, ou seja, a realidade de que cada um tem características próprias e muitos ainda contam com características que a maioria não possui ou não adotam. A diversidade se concentra em tudo que se apresenta em múltiplos aspectos, e se diferenciam entre si. É a peculiaridade de algo ou alguém que pode ser inato ou escolhido, como um corte de cabelo ou estrutura física, por exemplo.

O mundo capitalista mudou drasticamente o cenário social, com sua separação, divisão de trabalho, dentre outros vetores. E Historicamente, essa separação, divisão de trabalho entre os que arquitetam e os que realizam o pensado foram se agonizando, o que fez nascer o incontável acirramento das desigualdades (sociais, econômicas, políticas, culturais, educacionais, estereótipos, psicológicas e outras) entre os homens (FLEURI, 2006).

A diversidade se encontra em todos os espaços da vida humana. São pessoas que nascem com características físicas próprias, pessoas que adotam estilos de vida próprios. É o ser diferente sem deixar de ser semelhante.

A inclusão é fundamentada na concepção de direitos humanos e se incentiva pelos movimentos sociais que procuram reverter processos históricos de exclusão educacional e social, avistando a segurança do acesso de todos à escola da sua comunidade, independente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras. Garantido pela Constituição federal, Lei de Diretrizes de Base (LDB) e outros documentos legais o direito a todos.

A diversidade em muitos espaços não é ainda respeitada, e acontece ainda de órgãos e gestores da educação produzirem algum tipo de preconceito ou recusa nessa questão. Alunos com necessidades especiais são dotados de garantias legais de aceitação e tratamento decente e devidos pelas escolas estaduais e municipais, onde o Estado deve considerar sua adaptação e educação produtiva para a vida social e mesmo para o trabalho, bem como a acessibilidade, permanência e continuação dos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar o autismo na educação infantil, compreendendo sua importância e os benefícios da inclusão na escola regular. O acolhimento e o respeito são essenciais tanto para a criança em processo de inclusão quanto para seus colegas. A pesquisa visou conhecer os recursos pedagógicos e suas contribuições na educação infantil.

Ao procurar por essas respostas, percebemos o crescente interesse em explorar o tema da inclusão e como o respeito aos direitos das crianças facilita suas vidas na sociedade.

Sendo um tema tão discutido atualmente, a inclusão requer mudanças efetivas e não pode ser apenas teórica. Família e comunidade escolar devem trabalhar juntas para que a inclusão se concretize.

A escola regular enfrenta muitos obstáculos na educação inclusiva, presentes em todas as escolas e que exigem atenção especial para serem superados. Incluir e seguir as legislações não é suficiente; os desafios são muitos, mas os professores podem superá-los com as melhores estratégias.

Temos alunos de diversos níveis de aprendizagem e cada vez mais crianças com deficiências são matriculadas, merecendo atenção de toda a equipe administrativa e pedagógica.

Além de preparar a estrutura física, é urgente conscientizar os professores de que toda escola regular deve ser inclusiva. Eles devem estar preparados, eliminando as barreiras atitudinais e adaptando o currículo, começando pela comunicação. O diálogo entre professores e alunos se tornará mais eficaz, valorizando os recursos didáticos e contando com a parceria dos pais ou responsáveis para promover o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão social.

Essas ações são cruciais para construir uma educação que atenda às necessidades, possibilidades e interesses de toda a população escolar brasileira. Para isso, é necessário ter profissionais da educação responsáveis e competentes, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também conscientes das questões político-sociais.

Com base nos dados discutidos acima, podemos afirmar que os professores entendem a importância do tema e em sua maioria se dedicam a preparar aulas que promovam a inclusão na educação infantil. Dessa forma, a pesquisadora compreendeu as dificuldades da inclusão e teve acesso a alguns mecanismos que podem ser usados para reduzir o preconceito e melhorar a acessibilidade dentro da escola.

As finalidades das propostas desse estudo foram atingidas, evidenciando que os professores buscam cumprir o que é estabelecido pela lei. Segundo as respostas dos participantes, o maior obstáculo para a inclusão na educação infantil é a falta de capacitação dos professores e a ausência de estrutura física e material pedagógico adequado. Muitas vezes, salas lotadas dificultam a oferta de atenção especial aos alunos inclusos.

Nesse sentido, esta pesquisa contribuiu significativamente ao apontar direcionamentos para a inclusão na educação infantil e ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre o trabalho inclusivo nesse contexto.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. **As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental.** In BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto alegre: Mediação, 2008. p.47-57.

BISPO. Matheus Luamm Santos Formiga. **Brincadeiras como Ferramenta de Aprendizagem.** Anais do XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”- Educação, Sociedade e Práticas Educativas. Setembro de 2020.

Brasil (1996). Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996.**

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

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

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

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e prática da inclusão**. Brasília: MEC, 2006.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, p. 47-53, 2006.

BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. 2007.

CHUDO, Marisa Laporta. / **Fundamentos Biológicos do desenvolvimento infantil**. Curitiba: IES-DE Brasil S.A. 2009. 144 p.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão**. Editora IESDE Brasil S. A. 2006. Curitiba, PR, Brasil.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio: Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lixicon, 1910-1989.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional**. 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

GUITERIO, Rachel do Nascimento. **Lúdico e autismo: uma combinação possível nas aulas de ciências**. Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEE, C. **The Grouth and Development of Children**. Londres: Longman, 1977.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo Meira. **Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente**. 2005.

ORTIZ, Jesús Paredes. **Aproximação teórica à realidade do jogo**. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teóricoprática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2010.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. In: RODRIGUES, D (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, pp. 299-318, 2006.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (serie Inclusão Escolar). 213 p.

SOUZA, Eulina Castro de. **A importância do lúdico na aprendizagem**. 2015.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Parceria do ensino comum e educação especial para o atendimento de alunos com necessidades especiais**. 2009.

VÉRAS, Sonia Carvalho Leme Moura. **Autismo e Educação escolar: Orientação para atendimento a alunos autistas**. 2014.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.

VASQUES, C.K; BAPTISTA, C.R. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: um discurso sobre possibilidades**. In. Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2, 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2003.

A INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



EVELYN FERNANDES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Nove de julho, em 2010. Professor de: Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

RESUMO

Este estudo constitui uma abordagem ao que está acontecendo na prática da inclusão no que diz respeito à diversidade escolar nas salas de aula do ensino fundamental. O trabalho do professor inclusivo exige uma pessoa que ouse correr riscos e experimentar novas formas de ensinar; refletir sobre a sua prática para transformá-la e valorizar as diferenças como elemento de enriquecimento profissional; que esteja apto a trabalhar em colaboração com outros professores, profissionais e familiares do aluno; que conhece bem todos os seus alunos e está preparado para diversificar e adaptar o currículo; que coloca diferentes situações e atividades de aprendizagem; que oferece múltiplas oportunidades; que tem grandes expectativas relativamente à aprendizagem de todos os seus alunos, proporciona-lhes o apoio de que necessitam e avalia o seu progresso em relação ao seu ponto de partida e não em comparação com outros. O movimento inclusivo refere-se a um processo complexo onde não basta que os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) frequentem escolas regulares, mas sim que participem em toda a sua vida escolar e social. Isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar todos os alunos e não apenas aqueles considerados “educáveis”, assumindo que a convivência e a aprendizagem em grupo são a melhor forma de beneficiar todos, e não apenas as crianças rotuladas como diferentes.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Colaboração; Movimento Inclusivo.

ABSTRACT

This study is an approach to what is happening in the practice of inclusion with regard to school diversity in elementary school classrooms. The work of the inclusive teacher requires a person who dares to take risks and experiment with new ways of teaching; who reflects on their practice in order to transform it and values differences as an element of professional enrichment; who is able to work in collaboration with other teachers, professionals and students' families; who knows all their students well and is prepared to diversify and adapt the curriculum; who provides different learning situations and activities; who offers multiple opportunities; who has high expectations of the learning of all their students, provides them with the support they need and assesses their progress in relation to their starting point and not in comparison with others. The inclusive movement refers to a complex process where it is not enough for pupils with special educational needs (SEN) to attend mainstream schools, but rather that they participate in all of their school and social life. This means that schools must be prepared to welcome and educate all students, not just those considered "educable", assuming that coexistence and group learning are the best way to benefit everyone, not just children labeled as different.

KEYWORDS: Learning; Collaboration; Inclusive Movement.

INTRODUÇÃO

Falar de inclusão significa pensar numa educação que garanta o apoio necessário – pedagógico, terapêutico, tecnológico e de bem-estar – para minimizar as barreiras à aprendizagem e promover o acesso e a participação num sistema pertinente, relevante, eficiente, eficaz e de qualidade, uma vez que não são os sistemas educativos que têm direito a certos tipos de crianças, é o sistema educativo de um país que deve ser ajustado para satisfazer as necessidades de todos os seus alunos. Significa desenvolver escolas que acolham todos os alunos, quaisquer que sejam as suas características, desvantagens e dificuldades; não deixar ninguém fora da vida escolar, nem educacionalmente, nem física e socialmente. Neste sentido, a UNESCO recomenda que:

...as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas... que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de origem linguística, étnica ou cultural, e crianças de outros grupos ou áreas desfavorecidas ou marginalizadas (2004, p. 20).

Todas as crianças têm o direito de participar das atividades e brincadeiras em sala de aula, bem como de fazer parte do grupo. Portanto, as escolas que se afirmam inclusivas “devem reconhecer as diferentes necessidades dos seus alunos e responder-lhes, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e garantir um ensino de qualidade” (UNESCO, 1994, p. 11-12).

A inclusão não só tenta captar a presença física de alunos rotulados como crianças com necessidades educativas especiais, com ou sem deficiência, mas também procura satisfazer as necessidades de todos os alunos, evitando rótulos e prestando todo o apoio necessário a qualquer

sujeito que em algum momento , dentro do processo de ensino-aprendizagem, você enfrenta dificuldades que dificultam a sua aprendizagem; Para tal, será necessário respeitar as suas diferenças e promover o desenvolvimento das suas competências cognitivas e de comunicação juntamente com os seus pares na sala de aula regular.

Por tudo isto, a inclusão exige estar no centro de todo o trabalho escolar, sendo o elemento essencial do planejamento do desenvolvimento, e ser pensada por todos aqueles que têm responsabilidades na gestão escolar.

O professor tem uma responsabilidade indubitável e irrestrita para com as comunidades que serve durante o processo de ensino-aprendizagem, e essa responsabilidade deve ser considerada sob todos os elementos que implica: por um lado, estão as obrigações reais que emanam do seu trabalho, mas que acabam ficando rígidos devido à sua natureza idealista.

Mas, por outro lado, existem as condições objetivas sob as quais o trabalho do professor é realizado. Exemplo disso são as condições em que o professor do grupo tem de dar atenção individual às diferentes capacidades, talentos e habilidades de grupos de 30 a 35 alunos.

É evidente que o problema da inclusão está a tornar-se cada vez mais interessante. O professor é sem dúvida um dos principais atores no processo de escolarização dos alunos e nas inovações que são implementadas para otimizar esse processo e seus resultados.

Os atores educacionais são sujeitos sociais e históricos que compartilham certos elementos relativos à inclusão da diversidade escolar e que fazem parte da ideologia social dominante.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONTRA A EXCLUSÃO

A inclusão, mais do que um princípio assumido pelo Governo Brasileiro para desenvolver as suas políticas educativas, desenvolveu-se como uma ampla abordagem filosófica, ética, teórica e conceptual que surge do reconhecimento e questionamento dos processos históricos e sistemáticos de exclusão profundamente enraizados na nossa sociedade. As obras de Foucault têm sido uma referência central nesse sentido. Nelas, a questão da exclusão é mostrada como um fato histórico brutal que permeia as instituições das sociedades ocidentais, incluindo as escolas.

Embora a educação inclusiva seja frequentemente vista como uma abordagem que visa beneficiar crianças com deficiência, ou aquelas que se enquadram numa das categorias de “vulnerabilidade”, entende-se cada vez mais que o seu âmbito é amplo, uma vez que trata-se de “apoiar e acolher a diversidade de todos os estudantes, com o objetivo de eliminar a exclusão social. Tal exclusão é consequência de atitudes e respostas em relação à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, género e capacidade. Portanto, procura promover o desenvolvimento de sociedades mais justas e democráticas . que celebram, respeitam e valorizam as diferenças, enriquecem-se com elas e lutam contra as desigualdades, promovendo o gozo dos direitos básicos para todas as pessoas.

A partir das políticas de educação inclusiva, as escolas e os seus professores são obrigados a rever, questionar e modificar as suas culturas e práticas para construir espaços aos quais cada aluno,

independentemente da sua origem, características e condições, possa desenvolver-se plenamente e participar ativamente na escola. e na sociedade. Levanta-se a necessidade de reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças nas suas múltiplas causas e manifestações (raça, classe, gênero, orientação sexual, língua, contexto comunitário ou familiar) e a partir disso construir uma pedagogia diversificada que possibilite a participação e o desenvolvimento integral de todos. aprendizes. O questionamento das escolas sobre o cumprimento ou não dessas exigências é contundente.

Pode-se considerar que a temática da integração é um assunto relativamente novo, pois, há algumas décadas, indivíduos que atualmente requerem métodos especiais de aprendizagem eram estigmatizados como inválidos e sem utilidade, tanto para a sociedade em geral quanto para o mercado de trabalho.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), o processo de educação de pessoas com necessidades educacionais especiais deve ocorrer em um ambiente de inclusão, ou seja, dentro das instituições educacionais regulares. Para isso, é necessário que essas instituições incorporem em seus planejamentos, estruturas administrativas e práticas pedagógicas sistemas que garantam a inclusão por meio de adaptações na infraestrutura de acesso e no próprio sistema educacional (ONU, 1983). A perspectiva da ONU sobre a educação para pessoas com necessidades especiais considera que:

Os Estados Membros devem adotar políticas que reconheçam os direitos das pessoas portadoras de deficiência à igualdade de oportunidades na educação com relação aos demais. A educação das pessoas portadoras de deficiência deve-se dar, na medida do possível, dentro do sistema escolar geral. A responsabilidade pela sua educação deve ser incumbência das autoridades da educação e as leis referentes à educação obrigatória devem incluir as crianças portadoras de todo tipo de deficiência, inclusive as mais gravemente incapacitadas (ONU, 1983).

O Brasil desempenhou um papel significativo na participação e contribuição para a criação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Segundo a Coordenadoria Nacional para a Inclusão de Indivíduos com Deficiência, o artigo 24 desta convenção aborda a questão da educação e estabelece que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (CORDE, 2007, p. 28).

É possível observar que as organizações internacionais de defesa dos direitos humanos, com o respaldo dos países signatários, estão cada vez mais preocupadas com a inclusão das pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida cotidiana, visando assegurar-lhes os direitos fundamentais para exercer plenamente sua cidadania.

Um instrumento relevante na luta contra a discriminação dessas pessoas foi a publicação do Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001, que ratificou a Convenção Interamericana para a

Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2001). Esse Decreto estabelece, em seu Artigo III, o compromisso do Estado brasileiro em tomar medidas legislativas, sociais, educacionais, trabalhistas e de qualquer outra natureza que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência e garantir sua plena integração na sociedade (BRASIL, 2001).

Para tanto, é fundamental que o Estado e a sociedade civil trabalhem em conjunto para eliminar qualquer forma de discriminação e promover a inclusão das pessoas com deficiência, desde a realização de adaptações na infraestrutura para garantir acessibilidade em espaços públicos e privados, até a garantia de inclusão nas escolas regulares.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS CONTRIBUIÇÕES DAS ARTES

As crianças podem desfrutar dos benefícios da terapia, especialmente quando são diagnosticadas com problemas de saúde mental ou deficiências. No entanto, muitas delas relutam em participar de sessões terapêuticas devido ao receio de expressar seus sentimentos em um ambiente clínico. Isso é especialmente verdadeiro para crianças pequenas, que têm conhecimento limitado e para aquelas que não dominam o idioma do país em que se encontram. Além das formas tradicionais de terapia, as crianças também podem se beneficiar do uso da arte como meio de comunicação de suas emoções e pensamentos para os terapeutas - os adultos comprometidos em ajudá-las a gerenciar e superar com sucesso seus desafios.

Meira e Pillotto (2010, p.11) afirmam que:

"O professor, assim como o artista, ou como artista-professor, é um agente de afetos, um provocador de afetos. O afeto é o primeiro indício de que o professor está se saindo bem ou mal em sua prática, ou no que se propõe a fazer, pois é um mapa sensível do que ocorre em sala de aula, do que entra e sai dela, transformando-se em valor para a vida pessoal e social."

A arteterapia é considerada uma forma de psicoterapia na qual os pacientes utilizam sua criatividade por meio de diversos materiais para aliviar o estresse, a ansiedade ou outras condições de saúde mental. O terapeuta orienta a criança na interpretação do significado das imagens que ela cria. Em seguida, terapeuta e paciente infantil discutem porquê e como a criança produziu a imagem ou a obra de arte, permitindo uma compreensão mais profunda. Seja utilizada por crianças em luta contra a depressão ou simplesmente para se divertir, a arte pode ser uma fonte de terapia ou uma válvula de escape para aqueles com deficiências.

"[...] A arte é tão importante que existe desde os tempos das cavernas [...] Quando há uma crise na educação, a primeira disciplina a ser cortada é a arte. No entanto, ela persiste até os dias de hoje, pois a arte é o esforço humano de representar o mundo ao seu redor e os ritmos constantes da vida. O ensino da arte passou por grandes mudanças. O modernismo enfatizou a importância da expressão para crianças, adolescentes e adultos. Libertou os adultos de normas rígidas e prescreveu a ideia de que a arte é uma manifestação da interioridade, e que é necessário liberar a expressão para organizar as imagens e até mesmo fazer uma espécie de edição de imagens [...]" (BARBOSA, 1998, p.1).

As pessoas, especialmente as crianças, possuem uma imaginação vasta e são naturalmente criativas, o que torna mais fácil para elas desenharem ou esboçar imagens do que responder a

perguntas diretamente.

O trabalho artístico é uma atividade segura que permite que as crianças abordem questões difíceis de forma criativa. Todo o processo depende principalmente do terapeuta, da idade da criança e da condição ou problema em tratamento. Normalmente, os arteterapeutas fornecem às crianças materiais adequados para sua idade e, em seguida, as deixam trabalhar de forma independente.

O terapeuta geralmente estabelece o momento de começar e terminar a atividade. Quando a obra de arte é finalizada, o terapeuta pergunta à criança sobre diferentes aspectos da obra para compreender o que ela representa em termos dos pensamentos e sentimentos da criança. Com base nas respostas da criança, o terapeuta desenvolve um plano de tratamento adequado que auxiliará a criança em seu processo de recuperação.

O educador de disciplinas artísticas é um investigador. Ele experimenta, constrói e remodela ideias por meio da sua própria vivência; seguindo o caminho da sua inventividade; descobrindo, dessa maneira, as suas habilidades e limitações para uma melhor compreensão das capacidades e limites do aluno, a fim de orientá-lo de forma mais eficaz (BRASIL, 1999, p. 130).

Para muitas crianças, a terapia artística é de grande auxílio. No entanto, é essencial observar que cada criança é única e pode não reagir da mesma forma a cada plano terapêutico. Algumas crianças expressam-se plenamente por meio da arte, enquanto outras necessitam de um pouco mais de esforço ou paciência antes de se sentirem suficientemente confortáveis para se expressar.

As expressões artísticas são essenciais e poderosas aliadas no processo de inclusão. Seja atuando em uma peça teatral, entoando uma melodia, apresentando uma coreografia, criando uma ilustração ou compondo um poema, as artes permitem que as pessoas se expressem e transmitam suas ideias sem a necessidade de verbalizá-las. Essa é apenas uma das muitas razões pelas quais a terapia artística expressiva ganhou popularidade, especialmente para crianças com necessidades especiais.

A terapia das artes visuais faz uso dessas modalidades para aprimorar o desenvolvimento e o crescimento individual. A combinação adequada pode melhorar o bem-estar geral e contribuir para a redução da ansiedade e do estresse, bem como para o aprimoramento da autoconsciência, autoestima, fortalecimento de relações interpessoais, regulação de comportamentos e desenvolvimento de habilidades sociais.

Seja por meio de lápis de cor ou argila, tinta ou papel machê, a arte é a forma suprema de expressão para as crianças. Afinal, as crianças são naturalmente criativas e, no caso daquelas com autismo, a terapia artística pode ser uma ferramenta maravilhosa para desenvolver uma variedade de habilidades, incluindo comunicação e regulação emocional.

A arte visual como facilitadora na educação especial e inclusiva é uma maneira natural de se conectar com as crianças no ponto em que elas se encontram - e não é necessário criar obras-primas durante o processo de aprendizagem. Ela pode auxiliar crianças com necessidades especiais de diversas maneiras, por isso deve ser reconhecida e promovida em todos os centros de saúde.

O DESAFIO DE SE TRABALHAR COM A VERDADEIRA INCLUSÃO

A promoção da inclusão é um desafio enfrentado pela educação básica, que busca estabelecer uma abordagem educacional orientadora, direcionando ações para a incorporação de crianças e jovens ao sistema educacional nacional. Esses indivíduos enfrentam obstáculos devido a diversas formas de desigualdade social, cultural, de gênero e econômica, que os impedem de acessar adequadamente os serviços educacionais.

A busca por uma sociedade igualitária e por um mundo onde todas as pessoas tenham liberdade de expressão, crença e vivam livres de medo e necessidade, tem como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa declaração representa um movimento internacional, no qual o Brasil é um signatário, e reconhece a dignidade inerente a todos os seres humanos, bem como a igualdade de direitos inalienáveis, fundamentando princípios de autonomia, justiça e paz em escala global (FACION, 2008, p. 55).

Abordar a questão da educação inclusiva implica em considerar uma transformação na sociedade excludente. Isso significa que, na construção contínua da democracia e da participação cidadã, é necessário incluir todos os setores da sociedade, independentemente de sua posição econômica, sociocultural, étnica, de gênero ou política. Para alcançarmos essa nova sociedade, é fundamental o envolvimento de todos os cidadãos, autoridades governamentais e instituições sociais, incluindo a educação como instituição. A educação desempenha um papel crucial na promoção da equidade e da justiça social, tanto para aqueles excluídos do sistema educacional, quanto para aqueles marginalizados dentro de suas próprias comunidades.

No entanto, a educação tem enfrentado desafios decorrentes das oscilações da política econômica, o que resulta em cortes no orçamento do setor. Embora sejam implementadas políticas de "equidade" que ofereçam bolsas de estudo para estudantes "brilhantes" e com menos recursos, a fim de garantir sua permanência na escola, independentemente do nível, os orçamentos do Ministério da Educação Pública e das universidades públicas são reduzidos. Paralelamente, o crescimento do setor privado é favorecido em todos os níveis, e o acesso de jovens aos níveis superiores de ensino é limitado por meio de exames de admissão. Esses processos de seleção acabam excluindo os menos privilegiados das escolas públicas e deixando de fora aqueles que não são considerados "intelectualmente capazes".

Nesse contexto, é importante destacar que, mesmo dentro das políticas de bolsas, ocorre discriminação social e exclusão de grupos marginalizados em diferentes aspectos. Além disso, as políticas de educação para crianças com necessidades educacionais especiais passaram por transformações, indo de uma abordagem baseada em integração escolar para uma tímida proposta de escola inclusiva. No entanto, ao mesmo tempo, ressurgem conceitos assistenciais com classificações impostas pela Subsecretaria de Educação Básica, que definem as diferentes deficiências.

É importante ressaltar que qualquer forma de estereotipagem resulta em segregação e enfraquecimento da dignidade das pessoas. Portanto, a escola inclusiva representa uma inovação e uma abertura democrática para acolher indivíduos de todos os setores sociais.

Para compreender a transição da escola tradicional para a escola inclusiva, é essencial obter uma visão abrangente da concepção convencional do que era considerado uma incapacidade ou

condição que justificava a segregação da escola "normal" e a existência de escolas especiais.

[...] Podemos afirmar que uma das diferenças fundamentais entre cientistas naturalistas e socialistas está relacionada à forma como concebem as variações na constituição biológica das pessoas. A disfunção biológica é vista como uma barreira socialmente intransponível, que leva à exclusão de indivíduos das atividades cuja realização é dificultada por essa condição. Justifica-se a exclusão, em princípio, enquanto aguardamos avanços científicos que possibilitem uma intervenção biológica nessa anomalia. No entanto, durante essa espera, o potencial dessa barreira é amplificado, uma vez que a própria exclusão leva à formação de outras barreiras ao desenvolvimento intelectual, em um processo contínuo. Desse modo, cria-se uma deficiência. (TUNES, 2003, p. 9)

Disso decorre uma variedade de classificações que buscam cada vez mais detalhar as diversas formas de incapacidade. Por exemplo, a Classificação de incapacidade (mencionada pela Associação Pós-Poliomielite), que as define de maneira geral e abrangente:

A incapacidade afeta diferentes habilidades e, portanto, pode ser considerada como:

1. Incapacidade física: Essa classificação engloba as alterações mais comuns, que são resultantes de sequelas da poliomielite, lesões na medula espinhal (paraplegia ou tetraplegia) e amputações.

2. Incapacidade sensorial: Inclui pessoas com deficiência visual, auditiva e com dificuldades de comunicação e linguagem.

3. Incapacidade cognitiva: Caracteriza-se por uma redução nas funções mentais superiores (inteligência, linguagem, aprendizado, entre outras), bem como nas funções motoras. Essa incapacidade abrange uma variedade de condições e distúrbios, incluindo deficiência intelectual, síndrome de Down e paralisia cerebral.

4. Incapacidade mental: Refere-se a pessoas que sofrem de distúrbios neurológicos e cerebrais.

A partir dessas considerações, surgiu o que chamamos de Educação Especial, com o objetivo de atender crianças e adultos que apresentam algumas dessas incapacidades ou, na terminologia atual, habilidades diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da inclusão é um processo fundamental que busca garantir a participação plena e igualitária de todas as pessoas na sociedade, independentemente de suas características individuais. Para compreendermos a importância desse processo, é necessário examinar a transição da abordagem tradicional, que segregava aqueles considerados diferentes, para a perspectiva inclusiva.

No passado, as deficiências eram estigmatizadas e levavam à exclusão de indivíduos das atividades consideradas normais. Acreditava-se que a disfunção biológica era uma barreira intransponível, justificando assim a segregação em escolas especiais. Essa visão baseava-se em concepções científicas e sociais que ampliavam ainda mais as barreiras ao desenvolvimento intelectual, formando um ciclo de exclusão.

No entanto, um novo paradigma começou a emergir, reconhecendo a diversidade humana e buscando superar as barreiras existentes. A deficiência foi substituída pelo termo incapacidade, e a Educação Especial evoluiu para incluir pessoas com capacidades diferentes. A deficiência física, sensorial, cognitiva e mental passaram a ser compreendidas como variações na constituição biológica, não como obstáculos intransponíveis.

A inclusão é um processo que visa eliminar as barreiras existentes, proporcionando igualdade de oportunidades e acesso a todas as esferas da vida. Busca-se criar um ambiente que valorize a diversidade, promovendo a participação ativa e o respeito mútuo. A inclusão não apenas beneficia as pessoas com incapacidades, mas enriquece a sociedade como um todo, permitindo a troca de experiências, perspectivas e habilidades.

Para promover a inclusão, é necessário adotar uma abordagem holística, que envolva aspectos educacionais, sociais e culturais. Isso implica na adaptação de ambientes físicos, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas e na sensibilização da comunidade para as necessidades e potenciais de cada indivíduo. A inclusão não é apenas um objetivo a ser alcançado, mas um compromisso contínuo de construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M. **Entrevista concedida ao programa Roda Viva, 1998**. Disponível em: www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/.../ana_mae_barbosa_1998.htm. Acesso 06 jul.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso 03 jul.2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da nacional**. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso 03 jul.2024.

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, set./2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=424&Itemid=> Acesso 03 jul.2024.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

TUNES, E. **Por que falamos de inclusão?** Linha Crítica Revista Semestral da Faculdade de Educação, n. 16, Brasília: UnB, 2003. pp. 5-12.

UNESCO (1994), **Declaração de Salamanca e quadro de ação para necessidades educativas especiais**, Salamanca, em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. Acesso 01 jul.2024.

UNESCO–OREALC (2004), **Agenda aberta sobre educação inclusiva: materiais de apoio para os responsáveis pelas políticas educativas**, Santiago do Chile, OREALC–UNESCO.

A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA OPINATIVA

THE FORMATION OF AN OPINIONATED CONSCIENCE



FABÍOLA CHAGURI NOBRE

Graduada em Economia - UniSant'Anna em 1998; Pós-Graduada em Gestão Empresarial - UNIFAHE em 2024; Pós-Graduada em Direito Digital Financeiro - Bitcoins e Moedas Digitais - UNIFAHE em 2024.

RESUMO

A evolução do pensamento na história processou-se sob etapas definidas, mediante contribuições dos mais eminentes vultos do saber humano, tendentes à detecção do próprio sentido da vida humana em sociedade. Na antigüidade, voltaram-se os pensadores para a política, com destaque para os trabalhos de Platão e Aristóteles. A Idade Média foi, predominantemente, a era da contemplação ou da filosofia dirigida à descoberta da essência de Deus. Presente em todas as épocas em todos os pensadores, está a busca e a identificação do Bem-Comum, aliás, preocupação universal e perene do próprio espírito humano. Porém muito dessa incumbência pessoal e intransferível se torna, como demonstra a história, transferível, delegável e a cada ser humano cabe uma espécie de apoio intelectual de ideias. Mas não se trata de crítica ao processo, apenas constatação.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento; Verdade; Retórica.

ABSTRACT

The evolution of thought in history has taken place in defined stages, through the contributions of the most eminent figures in human knowledge, aimed at detecting the very meaning of human life

in society. In ancient times, thinkers focused on politics, with Plato and Aristotle standing out. The Middle Ages were predominantly the era of contemplation or philosophy aimed at discovering the essence of God. Present at all times in all thinkers was the search for and identification of the Common Good, a universal and perennial concern of the human spirit itself. But much of this personal and non-transferable task has become, as history shows, transferable, delegable, and each human being is responsible for a kind of intellectual support of ideas. But this is not a criticism of the process, just an observation.

KEYWORDS: Thought; Truth; Rhetoric.

INTRODUÇÃO

Aristóteles (384-322 a.C.) é o responsável por sistematizar e formalizar a retórica, considerada, inicialmente, como uma arte de bem falar em público, seja em debates, praças públicas ou tribunais. Nas palavras de Reboul (2004), a retórica é uma disciplina que se filia aos laços judiciais e não literários, fundamentada no sistema democrático. O mesmo autor afirma que não há como definir uma data precisa quanto ao nascimento da retórica, pois ela é anterior à sua própria história:

“E mesmo a qualquer história, pois é inconcebível que os homens não tenham utilizado a linguagem para persuadir. Pode-se, aliás, encontrar retórica entre hindus, chineses e egípcios, sem falar dos hebreus” (REBOUL, 2004, p.1).

Reboul (2004) postula que o surgimento da retórica se associa às disputas por restituições de terras tomadas por tiranos. De acordo com esse autor, pessoas que tiveram suas terras e outros bens tomados por tiranos começaram, depois da queda da tirania, a reclamar os direitos e, sobretudo, a devolução das propriedades e dos bens ora roubados. Por esses motivos, foram montados tribunais para que os debates pudessem acontecer e cada cidadão pudesse ser defensor de sua própria causa.

De acordo com Meyer (2007), pode-se considerar os sofistas como sendo os primeiros advogados, uma vez que contribuíram para o ensino da arte de argumentar, com o objetivo de que as pessoas pudessem reaver as terras espoliadas pelos tiranos. Os sofistas só podiam ensinar as pessoas livremente porque a retórica, desde a antiguidade, só se efetiva por meio da democracia.

Acerca disso, Fiorin (2017, p. 26) diz que a retórica pode ser considerada filha da democracia, pois “nas ditaduras, não se admitem pontos de vista divergentes”. É na democracia que floresce a contradição, base da retórica. As relações sociais estão sempre fundadas na heterogeneidade e a democracia é o respeito ao dissenso”. Essa ligação da retórica com a democracia permitiu que os sofistas ensinassem e ganhassem muito dinheiro com isso. Fiorin (2017) assegura que os mestres sofistas são considerados os primeiros a classificar a retórica como uma técnica e/ou arte do discurso persuasivo.

TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO

Meyer (2007) considera que visões diferenciadas acerca de um assunto, questão ou problema, originam uma distância que pode ser ampliada ou reduzida conforme o desenvolvimento da argumentação. Isto é, a relação argumentativa, em muitos momentos, será permeada por opiniões conflitantes e divergentes entre orador e auditório. “Falar, assim como escrever, equivaleria a suscitar uma questão e, portanto, esses atos trazem sempre implícitas as perguntas que lhes correspondem” (MEYER, 2007, p. 9).

Reboul (2004, p.14) também corrobora essa visão agregando, no entanto, um novo ingrediente: o discurso: Eis, pois, a definição que propomos: retórica é a arte de persuadir pelo discurso. Por discurso entendemos toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou por uma sequência de frases, que tenha começo e fim e apresente certa unidade de sentido.

Reboul (2004) distingue discursos retóricos de não retóricos. Os retóricos seriam aqueles cujo objetivo é a persuasão. A persuasão, com base no autor, seria a capacidade de fazer o outro crer em algo ou em alguma coisa. Se a retórica tem como alvo principal a persuasão, a preocupação com o auditório é fundamental, pois é ele quem irá balizar os argumentos apresentados.

As origens da retórica remontam à Sicília grega por volta de 465 a.C.; como não existiam advogados, era necessário instrumentalizar os litigantes para que eles pudessem defender suas causas; todavia, a retórica não atendeu apenas a uma demanda social de cunho jurídico, tendo servido, também, à literatura, à filosofia e ao ensino (REBOUL, 2004).

Em relação ao ensino, existiam professores itinerantes de eloquência e filosofia, muito bem remunerados, denominados de sofistas. Podemos considerar que os sofistas foram os primeiros pedagogos e sua função era preparar os jovens para o exercício da vida política, como, por exemplo, terem um desempenho satisfatório nas assembleias de cidadãos.

Os sofistas utilizavam a relatividade das verdades, o que contrariava os pensamentos socrático e platônico que consideravam a unicidade da verdade. Tal relativização consistia em deixar o interlocutor perplexo, sem réplica, tendo por maior objetivo vencer, valendo-se por vezes de uma falsa aparência lógica. Para Reboul (2004, p. 9), isso se dava “Certamente porque o mundo do sofista é um mundo sem verdade, um mundo sem realidade objetiva, capaz de criar o consenso de todos os espíritos [...]”.

Podemos dizer que aconteceram alguns retornos cíclicos da retórica; contudo, apenas no século XX houve um movimento denominado de “virada retórica”, que consistiu na sua retomada como objeto privilegiado de estudo por alguns teóricos e pesquisadores, dentre os quais destacamos Chaïm Perelman e sua assistente de pesquisa, Lucie Olbrechts-Tyteca.

Perelman (1958) revitaliza e reformula certos aspectos fundamentais da razão grega relacionando-os a algumas ideias provenientes da sua formação em Direito e em Lógica. No ano de 1958, ele escreve com Olbrechts-Tyteca o Tratado da argumentação, obra de referência na qual os fundamentos filosóficos da teoria da argumentação ou Nova Retórica são apresentados. E por

que Nova Retórica? Os autores tinham como objetivo estudar a lógica dos juízos de valor, buscando outra forma de racionalidade para tratar dos valores porque estes não seriam suscetíveis a uma análise lógica, racional. Nessa trajetória, perceberam que a racionalidade por eles buscada já havia sido tratada outrora pela retórica clássica grega, mais especificamente por Aristóteles. Esse tipo de raciocínio opera utilizando premissas prováveis, resultantes do acordo entre orador e auditório.

Sendo assim, não existe o verdadeiro ou o falso no plano argumentativo, como ocorre na lógica formal, mas, sim, a verossimilhança, dado que as opiniões são valorizadas, e a força delas é que irá conduzir o auditório para uma ou outra tese. De outra maneira, no momento de exposição dos argumentos, o que tiver mais força persuasiva conduzirá o auditório para uma “verdade” ou, melhor dizendo, para um acordo provisório. Provisório porque em outro momento o mesmo auditório poderá ponderar de maneira diferente, dependendo dos condicionantes da argumentação. Considerando, portanto, a retórica um importante instrumento persuasivo, Perelman e Olbrechts-Tyteca optaram por ressignificar a abordagem aristotélica, denominando-a de Nova Retórica.

Na correspondência aos dias atuais, leia-se auditório como o internauta, aquele que interage com comentários e compartilhamentos de assuntos e ideias.

MICHEL MEYER : O PENSAMENTO PROBLEMATOLÓGICO NA EDUCAÇÃO

Sua abordagem acerca da argumentação foi denominada de Problematologia preconiza que existe uma distância entre orador e auditório que pode ser ampliada ou minimizada, por isso, para ele [...]

“A retórica é a negociação da distância entre os indivíduos a propósito de uma questão (...).” (2002. A problematologia como chave para a unidade da retórica. In: MEYER, M.; CARRILHO, M. M.; TIMMERMAN, B. História da Retórica.

Ou seja, de algo que está em questão porque funciona como questão”. (Meyer, 2002, p. 268). Os enfoques são diferentes, mas dialogam. Mesmo porque, para ter êxito na persuasão, orador e auditório devem procurar encurtar a distância através da pluralidade e assertividade dos argumentos.

Eis um exemplo que contempla os aspectos apontados anteriormente: uma instituição acusa um grupo de alunos de ter burlado algumas regras combinadas pela turma nas aulas de música, considerando-os, assim, indisciplinados e merecedores de sanção. Fundamentados em Meyer (2002) e Oliveira (2008, 2011) podemos analisar a situação de três maneiras:

1. Não foi o referido grupo de alunos que realizou tal ação, ou a mesma não existiu. Nesse caso, houve um questionamento em relação à natureza do fato (o que ocorreu não é “verdade”). Também podemos dizer que existiu um questionamento quanto à identidade (x não é y);
2. Foi o grupo de alunos acusados que burlou as regras combinadas pela turma, mas isso não significa que os mesmos sejam indisciplinados. Nesse caso, questiona-se a qualificação dada ao predicado. O grupo de alunos não é necessariamente indisciplinado, pode ter sido somente desatento;
3. A professora de música desse grupo de alunos não tem autoridade moral para julgar

o comportamento dos alunos, porque ela própria desrespeita também algumas regras combinadas com a turma. Nesse caso, questiona-se a norma, a decisão tomada de punir os alunos, já que a professora costuma não honrar o que acordara.

É importante, todavia, encerrar as discussões, tendo em vista que elas podem ser reabertas e retomadas, possibilitando assim que novos acordos sejam estabelecidos. Discussões que não se encerram podem gerar descrédito, desconfiança e mal-estar. Acreditamos que na educação não devem existir acordos eternos e atemporais, mas sim, que o meio termo e a razoabilidade possam balizar as discussões. Nessa perspectiva, em sala de aula, o professor pode atuar como mediador de conflitos e a escola pode ser um espaço de interlocução.

Julgamos, portanto, que os estudos de Meyer (2002) são pertinentes à educação e podem gerar reflexões relevantes, pois acreditamos que o desejo dos docentes é de se aproximar dos alunos e negociar as inúmeras questões existentes na escola e em sala de aula. Negociar não é fácil, mas, a nosso ver, é um elemento essencial no espaço escolar. É um desafio à ação docente e uma importante ferramenta ao nosso dispor.

PALAVRA E LINGUAGEM

A realidade percebida através de influencers ou mídias - a palavra significa o que media a informação, sacrificando a fonte primária do conhecimento, sua pesquisa e investigação. Ou seja, a realidade não é discutida a partir da sua percepção da realidade, mas a partir da percepção da realidade do outro.

O método fenomenológico vai dizer que é impossível pensar um mundo em que o objeto observado possa ser suspenso de tudo aquilo que abarca em si e ser descrito com neutralidade pelo observador. O filósofo alemão Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859 - 1938) apresenta a sua fenomenologia como um método de investigação que tem o propósito de apreender o fenômeno, isto é, a aparição das coisas à consciência, de uma maneira rigorosa - uma forma radical de pensar. Isso quer dizer que, ao ser descrito, o objeto não acaba ali, ele não se reduz à descrição apenas e unicamente. Podemos usar como exemplo, eu não sou apenas a descrição que as pessoas fazem de mim, sou a minha historicidade e tudo que me torno a cada dia. Logo, a descrição da realidade se torna apenas um ponto de vista sobre algo e não a verdade absoluta - aquela que é verdade todo o tempo e em todos os lugares.

A linguagem altera a descrição da percepção da realidade, fundamental para a compreensão do mundo e de nós mesmos - filosofia grega (descreve a origem material). O problema foi o fundamento, que originou o sofismo, admitido e nominado atualmente como “narrativa”.

Enquanto a República de Platão tem como premissa uma distinção entre o tipo de conhecimento possuído pelo filósofo é aquele possuído pelo rei ou homem político, Sócrates explora apenas o caráter do filósofo.

Os gregos possuíam uma forte tradição oral pautada nas narrativas dos mitos, o que dava conta de construir o pensamento coletivo e sua leitura de mundo.

A palavra filosofia significa, segundo o dicionário Oxford, amor pela sabedoria, experimentado apenas pelo ser humano consciente de sua própria ignorância [Segundo autores clássicos, sentido original do termo, atribuído ao filósofo grego Pitágoras (s VI a.C.)].

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nosso intento foi apresentar algumas contribuições da retórica e da teoria da argumentação ao processo educativo por considerar que estamos vivenciando um momento tenso e delicado em relação ao diálogo e à argumentação entre os diferentes auditórios que convivem nas instituições escolares e redes sociais.

No cenário escolar, muito tem se falado sobre a importância desses dois conceitos; entretanto, consideramos que a compreensão sobre eles ainda é limitada.

Dialogar e argumentar não significa “não sistematizar” algumas decisões. Muitas vezes temos banalizado e não dado crédito aos debates por considerar que implicam em uma situação confusa e desorganizada. Não é qualquer troca de palavras que pode ser pensada como uma ação dialógica ou um processo argumentativo. Ambos consistem em uma situação em que há uma interação respeitosa de argumentos, visando a algum entendimento, a um acordo.

A perspectiva dialógica e argumentativa não é unilateral. Caso o auditório não tenha o interesse de participar de alguma discussão, corre-se o risco de esse momento ser teatral e artificial, pois, na realidade, as distâncias que separam o orador e auditório permanecem as mesmas, podendo até aumentar. Ao pensar sobre situações de sala de aula e ao exercer o papel de orador, o professor deve observar essa e outras questões, até porque a tomada de consciência a respeito das qualidades e das limitações pessoais e as dos auditórios é indubitavelmente um diferencial no desenvolvimento da argumentação.

Também cabe ao docente não permitir que a heterogeneidade do auditório se torne um problema - criando ou reforçando incompatibilidades - e ter a habilidade e a sensibilidade para transformar as diferenças em aliadas, de modo que haja complementaridade e troca de experiências satisfatórias entre ele e os auditórios e também entre os próprios auditórios.

Consideramos que a negociação de distâncias pode se constituir num caminho pertinente e promissor que será aperfeiçoado no seu constante exercício. Ela pode acarretar soluções plausíveis - razoáveis - para os diversos conflitos, mas infelizmente não impede que uma discussão possa ser encerrada utilizando a violência. Outra limitação dela é que em inúmeras situações do dia a dia escolar, temos que tomar decisões que não podem esperar. Sendo assim, o sucesso da negociação também depende do tempo disponível para o diálogo e da aptidão de quem a utiliza. Ressaltamos que ela é um meio e não a redenção! Que o desejo de estimular práticas dialógicas, argumentativas e problematizadoras na educação seja maior que o desânimo e a falta de esperança.

A LINGUAGEM E SUAS FUNÇÕES - SOBRE A PERDA DO REFERENTE

A falta de vocábulo implica na falta de elaboração do pensamento. Acarreta em falta de legitimidade, cria uma subcultura.

A gíria (modismo linguístico segundo o jornalista e professor João Bosco Serra e Gurgel, o Dicionário de Gíria) não pertence à linguagem padrão. Não é aceita em situações de formalidade, como por exemplo, redações de vestibular, ofícios, preenchimentos de relatórios, e-mails, textos acadêmicos, artigos científicos, etc. Seu conhecimento e emprego são bem vindos em diversas situações, principalmente quando se faz necessário assumir uma postura menos formal no tratamento de alguém que, por consideração e respeito à sua humilde forma, seja necessário lançar mão de uma comunicação que não subjugu seu interlocutor e não o constranja a se manifestar.

Entretanto, aceitar como definitiva e excludente do vocabulário formal, é abrir mão de uma ferramenta, sobretudo, do próprio pensamento. Seria um reducionismo intelectual.

Perda do referente - É o contexto ou a situação que a mensagem remete ou ainda é a situação na qual emissor e receptor estão inseridos. Existem dois tipos de referente: o situacional, formado pelos elementos que situam o emissor e o receptor e pelas circunstâncias da transmissão da mensagem; e o textual, formado pelos elementos de todo o contexto linguístico.

Função referencial: Essa função centra-se no referente. O texto apresenta informações sobre a realidade, traduzindo objetivamente o fato acontecido.

- a) Função emotiva;
- b) Função conativa;
- c) Função fática;
- d) Função metalinguística;
- e) Função poética; o imaginário desenvolve o raciocínio. A ideia vem antes na esfera da imaginação.

Os mecanismos linguísticos que estabelecem a conectividade e a retomada e garantem a coesão são os referentes textuais. Cada uma das coisas ditas estabelece relações de sentido e significado tanto com os elementos que a antecedem como com os que a sucedem, construindo uma cadeia textual significativa.

Como conquistar determinados espaços sem domínio mínimo da linguagem? Qual prejuízo ao pensamento e a manifestação das ideias sem a total capacidade de verbalização? Qual prejuízo ao perfeito entendimento da expressão alheia para aceitação e superação de desafios humanos, se as idéias se perdem no campo das vaidades e das corrupções humanas?

Afastamos a inteligência do que é espiritual. O nosso tempo é herdeiro de uma era racionalista - guiada por suas capacidades cognitivas (a razão - séculos das luzes). As esperanças foram lançadas para essas capacidades - principalmente a ocidental. Houveram muitas conquistas no

campo material e científico, mas achamos que era preciso expulsar para o reino do desconhecido o espiritual da investigação, do debate. Caberia apenas a convicção subjetiva ou os sentimentos.

Para esse debate é fundamental a capacidade do pensar e por consequência, do falar, do escrever. E sobretudo, a liberdade de elaborar possibilidades filosóficas sem freios no pensar.

Na Alegoria da caverna, Platão apresenta sua teoria das ideias a partir da imagem de um grupo de homens acorrentados em uma caverna de tal forma que conhecem apenas as sombras projetadas na parede oposta à saída, mas não os objetos reais que as produzem. O homem que consegue se livrar das correntes e sair da caverna, conhece o mundo real, mas é preciso muito esforço. Desta forma, a alegoria mostra a ascensão gradual ao conhecimento —o conhecimento da realidade—, como resultado de um árduo trabalho.

A filósofa Iris Murdoch fornece uma interpretação da alegoria em sua obra *A Soberania do Bem* (1971):

"A princípio, os prisioneiros da caverna encaram a parede dos fundos. Atrás deles arde uma fogueira a partir de cuja luz eles veem projetadas nas paredes as sombras de fantoches carregados entre eles e a fogueira, e assumem essas sombras como se fossem toda a realidade. Quando se viram, podem ver a fogueira, pela qual têm que passar para sair da caverna. Acredito que a fogueira representa o eu, a velha psique não regenerada, aquela grande fonte de energia e calor. Os prisioneiros no segundo estágio de iluminação adquirem o tipo de autoconsciência que hoje em dia suscita tanto interesse entre nós. Eles podem ver a si mesmos as fontes do que antes era um instinto egoísta cego. Veem as chamas que projetam as sombras que eles costumavam pensar reais, e em seguida podem ver os fantoches, imitações das coisas do mundo real cujas sombras eles aceitavam como verdadeiras. Ainda não sonham que haja algo mais para ver. Não é muito provável que se instalem ao lado da fogueira? Por mais que sua forma seja vacilante e imprecisa, a fogueira é fácil de olhar e confortável o bastante para que se sentem junto dela... A fogueira pode ser confundida com o Sol". 2013, Murdoch, Iris – *A Soberania do Bem*. E-book.

Platão, como um dos filósofos mais importantes da Grécia Antiga, desenvolveu uma teoria complexa sobre a natureza da realidade. Para ele, a realidade consiste em dois níveis diferentes: o mundo sensível e o mundo das Ideias. No mundo sensível é a realidade com a qual nos defrontamos em nosso cotidiano básico, acessada por meio de nossa experiência sensível. Essa realidade pode ser ilusória, enganosa e inferior, levando o ser humano ao erro, causado pelas aparências das coisas do mundo, que não correspondem às essências. Já no mundo das Ideias, estariam as essências das coisas, os conceitos, as ideias fixas e imutáveis que descrevem essencialmente cada ser ou objeto existente.

Produzir conhecimento sobre a realidade, passa necessariamente pela reelaboração de nossas percepções. Com o objetivo de assimilar o conhecimento, é importante inicialmente decompô-lo em partes, no que se chama processo analógico. Para compreender qualquer objeto, é necessário desmontar suas partes para depois montá-lo novamente, com um novo conhecimento adquirido pela prática. O cientista, ao se deparar com seu objeto, precisa desenvolver uma atitude crítica em relação a ele, desmontando-o sob a forma de conceitos, procurando entendê-lo integralmente com o auxílio das informações obtidas pela experimentação. Nesta relação dialética, a produção de conhecimento científico envolve a execução de aproximações conceituais, para que se possa compreender o objeto em todo seu dinamismo.

Fragmentação do conhecimento é entendido como a superespecialização de campos de conhecimento que visam compreender cada vez mais, aspectos específicos da realidade, entretanto não é capaz de tratar e resolver a interconexão dos problemas globais, tanto nos níveis maiores da sociedade como no nível do indivíduo, da particularidade.

REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

Desde o surgimento das redes sociais nos anos 2000 iniciou-se um processo de escrita do pensamento, muitas vezes positiva, outras tantas com inúmeras ressalvas, visto que aflorou substancialmente a afirmação da opinião contrária do que as afirmações positivas.

Os haters, como são chamados “disseminadores de ódio”, valendo-se de um momentâneo anonimato, são muitos e são destrutivos.

Assim como os novos pensadores que escrevem textos e mais textos, blogs e sites para construir com palavras o que suas mentes produzem. Muito se ganhou com essa nova tecnologia. A velocidade da resposta do leitor impactou em toda produção literária e se estendeu para a produção musical, cinematográfica e em toda forma de cultura. Os canais de YouTube geraram uma quantidade infindável de novos redatores e pensadores. Observamos que a Inteligência Artificial também ganhou espaço, porém, é preciso uma inteligência humana para manejá-la. E um leitor em seguida o que, do ponto de vista linguístico, não pode ser desprezado. Podcasts, cursos, tudo o que envolve a língua e a escrita aumentou de volume. A importante Bienal do Livro tem batido sucessivos recordes de vendas, fechando 2023 com mais de 5,5 milhões de livros vendidos.

É por meio da linguagem, que o humano negocia com os demais humanos que com ele dividem tempos e espaços simultâneos permitindo que desde os livros de culinárias até os gibis com inspiração nos mangás japoneses tenham seu espaço.

O compartilhamento de metodologias e programas de estudo, a criação de comunidades de aprendizagem e o desenvolvimento de relações mais dinâmicas com os alunos e outros educadores, a língua portuguesa com sua riqueza de conjugações e nomenclaturas é um presente para quem aprecia suas nuances.

A LINGÜÍSTICA - FERDINAND DE SAUSSURE

A Linguística Textual inicia-se no Brasil na década de 80 do século XX. O primeiro trabalho de que se tem notícia é de 1981, de autoria do Prof. Ignácio Antônio Neiss, intitulado por uma gramática textual, ao qual se seguiram dois outros, em 1983: Linguística textual: o que é e como se faz, do Prof. Luiz Antônio Marcuschi e Linguística textual: introdução de Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch.

Saussure (1913), entendia a linguística como um ramo da ciência mais geral dos signos, que ele propôs que fosse chamada de Semiologia. Graças aos seus estudos e ao trabalho de Leonard Bloomfield, a linguística adquiriu autonomia, objeto e método próprios. Seus conceitos serviram de base para o estruturalismo no século XX.

- Língua vs. Fala

Saussure efetua, em sua teorização, uma separação entre Língua (Langue) e Fala (Parole). Para ele, a Língua é um sistema de valores que se opõem uns aos outros. Ela está depositada como produto social na mente de cada falante de uma comunidade e possui homogeneidade. Por isso é o objeto da linguística propriamente dita. A Fala, no entanto, é um ato individual e está sujeito a fatores externos, muitos desses não linguísticos e, portanto, não passíveis de análise.

- Sincronia vs. Diacronia

Ferdinand de Saussure enfatiza uma visão sincrônica, um estudo descritivo da linguística em contraste à visão diacrônica da linguística histórica, a qual estudava a mudança dos signos no eixo das sucessões históricas, estudo este que era a maneira pela qual o estudo de línguas era tradicionalmente realizado no século XIX. Ao propor uma visão sincrônica, Saussure procurou entender a estrutura da linguagem como um sistema em funcionamento em um dado ponto do tempo (recorte sincrônico).

- Sintagma vs. paradigma

O sintagma, definido por Saussure como “a combinação de formas mínimas numa unidade linguística superior”, surge a partir da linearidade do signo, ou seja, ele exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo, pois um termo só passa a ter valor a partir do momento em que ele se contrasta com outro elemento. Já o paradigma é, como o próprio autor define, um “banco de reservas” da língua, fazendo com que suas unidades se opunham, pois uma exclui a outra.

- Significante vs. significado

O signo linguístico constitui-se numa combinação de significante e significado, como se fossem dois lados de uma moeda. O significante é uma “imagem acústica” (cadeia de sons) e reside no plano da forma. O significado é o conceito e reside no plano do conteúdo.

A TEORIA DO VALOR

A teoria do valor é um dos conceitos centrais do pensamento de Saussure. Sumariamente, esta teoria postula que os signos linguísticos estão numa relação diferencial e negativa entre si dentro do sistema de língua, pois um signo só adquire valor na medida em que não é um outro signo qualquer: um signo é aquilo que os outros signos não são.

Como exemplo disso, podemos ter a diferenciação entre cão e homem. A característica positiva “mamífero” não os distingue, mas a característica “quadrúpede”, positiva no cão e negativa no homem, os distingue. Existindo outros animais com a característica “quadrúpede”, outras características

devem ser consideradas para definir o que o animal é. Todavia, é definitivo que não são "homem" por não possuírem a característica "bípede".

O VALOR LINGUÍSTICO CONSIDERADO EM SEU ASPECTO CONCEITUAL

Quando se fala do valor de uma palavra, pensa-se geralmente, e antes de tudo, na propriedade que tem de representar uma ideia, e nisso está, com efeito, um dos aspectos do valor linguístico. O valor, tomado em seu aspecto conceitual, constitui, sem dúvida, um elemento da significação, e é difícil saber como esta se distingue dele, apesar de estar sob sua dependência.

Visto ser a língua um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão somente da presença simultânea de outros, dois fatores são necessários para a existência de um valor: eles são sempre constituídos por uma coisa dessemelhante, suscetível de ser trocada por outra cujo valor resta determinar; por coisas semelhantes que se podem comparar com aquela cujo valor está em causa. Dessarte, para determinar o que vale a moeda de cinco francos, cumpre saber: que se pode trocá-la por uma quantidade determinada de uma coisa diferente, por exemplo, pão; que se pode compará-la com um valor semelhante do mesmo sistema, por exemplo uma moeda de um franco, ou uma moeda de algum outro sistema (um dólar etc.).

Do mesmo modo, uma palavra pode ser trocada por algo semelhante: uma ideia; além disso, pode ser comparada com algo da mesma natureza: uma outra palavra. Seu valor não estará então fixado, enquanto nos limitarmos a comprovar que pode ser "trocada" por este ou aquele conceito, isto é, que tem esta ou aquela significação; falta ainda compará-la com os valores semelhantes, com as palavras que se lhe podem opor. Seu conteúdo só é verdadeiramente determinado pelo concurso do que existe fora dela. Fazendo parte de um sistema, está não só revestida de uma significação como também, e sobretudo, de um valor, e isso é coisa muito diferente.

Alguns exemplos mostrarão que é de fato assim. O português carneiro ou o francês mouton podem ter a mesma significação que o inglês sheep, mas não o mesmo valor, isso por várias razões, em particular porque, ao falar de uma porção de carne preparada e servida à mesa, o inglês diz mutton e não sheep. A diferença de valor entre sheep e mouton ou carneiro se deve a que o primeiro tem a seu lado um segundo termo, o que não ocorre com a palavra francesa ou portuguesa.

No interior de uma mesma língua, todas as palavras que exprimem ideias vizinhas se limitam reciprocamente: sinônimos como recear, temer, ter medo só tem valor próprio pela oposição; se recear não existisse, todo seu conteúdo iria para os seus concorrentes. Inversamente, existem termos que se enriquecem pelo contato com outros. Assim, o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia; nem sequer da palavra que significa "sol" se pode fixar imediatamente o valor sem levar em conta o que lhe existe em redor; línguas há em que é possível dizer "sentar-se ao sol".

O que se disse das palavras aplica-se a qualquer termo da língua, por exemplo às entidades gramaticais. Assim o valor de um plural português ou francês não corresponde ao de um plural sânscrito, mesmo que a significação seja a mais das vezes idêntica. Se as palavras estivessem

encarregadas de representar os conceitos dados de antemão, cada uma delas teria, de uma língua para outra, correspondentes exatos para os sentidos, mas não ocorre assim.[1]

O VALOR LINGUÍSTICO CONSIDERADO EM SEU ASPECTO MATERIAL

Se a parte conceitual do valor é constituída unicamente por relações e diferenças com os outros termos da língua, pode-se dizer o mesmo da sua parte material. O que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação.

Ademais, é impossível que o som, elemento material, pertença por si à língua. Ele não é, para ela, mais que uma coisa secundária, matéria que põe em jogo. Todos os valores convencionais apresentam esse caráter de não se confundir com o elemento tangível que lhes serve de suporte. Assim, não é o metal da moeda que lhe fixa o valor; um escudo, que vale nominalmente cinco francos, contém apenas a metade dessa importância em prata; valerá mais ou menos com esta ou aquela efígie, mais ou menos aquém ou além de uma fronteira política. Isso é ainda mais verdadeiro no que respeita ao significante linguístico; em sua essência, este não é de modo algum fônico; é incorpóreo, constituído, não por sua substância material, mas unicamente pelas diferenças que separam sua imagem acústica de todas as outras.

Esse princípio é tão essencial que se aplica a todos os elementos materiais da língua, inclusive os fonemas. Cada idioma compõe suas palavras com base num sistema de elementos sonoros cada um dos quais forma uma unidade claramente delimitada e cujo número está perfeitamente determinado. Mas o que os caracteriza não é, como se poderia crer, sua qualidade própria e positiva, mas simplesmente o fato de não se confundirem entre si. Os fonemas são, antes de tudo, entidades opositivas, relativas e negativas. Prova-o a margem de ação de que gozam os falantes para a pronúncia, contanto que os sons continuem sendo distintos uns dos outros.

Outro sistema de signos que se comprova existir idêntico estado de coisas é a escrita. De fato:

1. Os signos da escrita são arbitrários; nenhuma relação existe entre a letra t e o som que ela designa;
2. O valor das letras é puramente negativo e diferencial; assim, a mesma pessoa pode escrever t com variantes tais como: T, t, dentre outras formas. A única coisa essencial é que este signo não se confunda em sua escrita, com o do l, do d, etc.;
3. Os valores da escrita só funcionam pela sua oposição recíproca dentro de um sistema definido, composto de um número determinado de letras;
4. O meio de produção do signo é totalmente indiferente, pois não importa o sistema. Quer se escreva as letras em branco ou preto, em baixo ou alto relevo, com uma pena ou um cinzel, isso não tem importância para a significação.

A REDUÇÃO DO VOCABULÁRIO AFETA A INTELIGÊNCIA DE DIVERSAS FORMAS

1. Limita a capacidade de expressar ideias:

- Um vocabulário rico permite que as pessoas expressem seus pensamentos e ideias com mais precisão e nuance;
- Com menos palavras disponíveis, a comunicação se torna mais difícil e imprecisa, o que pode levar a mal-entendidos e frustrações;
- Isso pode dificultar a comunicação de ideias complexas, a argumentação de forma persuasiva e a compreensão de informações complexas.

2. Dificulta o aprendizado:

- O vocabulário é essencial para o aprendizado, pois fornece as ferramentas para entender e reter novas informações;
- Um vocabulário limitado torna mais difícil aprender conceitos novos e complexos, pois as pessoas não têm as palavras para compreendê-los completamente;
- Isso pode levar a um desempenho acadêmico mais baixo e a uma dificuldade maior para acompanhar as demandas do mundo em constante mudança.

3. Reduz a criatividade:

- Um vocabulário rico fornece a matéria-prima para o pensamento criativo;
- Com mais palavras disponíveis, as pessoas podem gerar mais ideias, fazer conexões novas e inovadoras e se expressar de maneiras mais originais;
- Um vocabulário limitado pode sufocar a criatividade, tornando mais difícil pensar fora da caixa e encontrar soluções inovadoras para problemas.

4. Afeta o pensamento crítico:

- O vocabulário é essencial para o pensamento crítico, pois permite que as pessoas analisem informações, avaliem argumentos e tirem conclusões fundamentadas;
- Um vocabulário limitado torna mais difícil entender as nuances da linguagem e identificar falhas lógicas;
- Isso pode levar a uma maior suscetibilidade à manipulação e à desinformação, bem como a uma dificuldade maior para tomar decisões informadas.

5. Prejudica o desenvolvimento social:

- Um vocabulário rico é essencial para a comunicação eficaz e para construir relacionamentos fortes;

- As pessoas com vocabulário limitado podem ter dificuldade em se comunicar com os outros, o que pode levar ao isolamento social e à baixa autoestima;
- Isso também pode dificultar o sucesso profissional, pois a comunicação e as habilidades interpessoais são essenciais para a maioria dos trabalhos.

PÓS-VERDADE

“A explicação da palavra pós-verdade de acordo com o Oxford é de que o composto do prefixo ‘pós’ não se refere apenas ao tempo seguinte a alguma situação ou evento – como pós-guerra, por exemplo –, mas sim a ‘pertencer a um momento em que o conceito específico se tornou irrelevante ou não é mais importante’. Neste caso, a verdade. Portanto, pós-verdade se refere ao momento em que a verdade já não é mais importante como já foi.” (2016)

Pós-verdade quer dizer ‘algo que denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência para definir a opinião pública do que o apelo à emoção ou crenças pessoais’. Em outros termos: a verdade perdeu o valor. Não nos guiamos mais pelos fatos. Mas pelo que escolhemos ou queremos acreditar que é a verdade. (2016)

Na descrição Wikipédia (2024) é descrita como “um neologismo que descreve a situação na qual, na hora de criar e modelar a opinião pública, os fatos objetivos têm menos influência que os apelos às emoções e às crenças pessoais. Na cultura política, se denomina política da pós-verdade (ou política pós-factual)] aquela na qual o debate se enquadra em apelos emocionais, desconectando-se dos detalhes da política pública, e pela reiterada afirmação de pontos de discussão nos quais as réplicas fáticas — os fatos — são ignoradas. A pós-verdade difere da tradicional disputa e falsificação da verdade, dando-lhe uma "importância secundária". Resume-se como a ideia em que “algo que aparente ser verdade é mais importante que a própria verdade”. Para alguns autores, a pós-verdade é simplesmente mentira, fraude ou falsidade encobertas com o termo politicamente correto de "pós-verdade", que ocultaria a tradicional propaganda política.” Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%B3s-verdade> - Acesso 26 jun. 2024.

O terreno da internet tem se revelado fértil para a propagação de mentiras – sempre interessadas –, trincheira dos haters (odiadores). Levamos tanto tempo para estabelecer uma visão ‘científica’ dos fatos, construir uma possível isenção jornalística, independência editorial e, de repente, vemos que o debate político se dá entre ‘socos e pontapés’. A pós-verdade arrasta a política, o jornalismo, a justiça, a economia, a nossa vida pessoal.

Exemplo emblemático é o caso da escola base em que os proprietários de uma escola infantil foram acusados injustamente de abuso sexual, causando danos irreparáveis à sua reputação devido à cobertura precipitada da imprensa e à conduta da polícia:



Parede da casa do casal Icozeiro Shimada e Maria Aparecida Shimada pichada após falsa denúncia em 1994. https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_Escola_Base - Acesso 26 maio 2024.

O caso Escola Base ocorreu em 1994, em São Paulo, no qual os proprietários de uma escola infantil foram acusados injustamente de abuso sexual, causando danos irreparáveis à sua reputação devido à cobertura precipitada da imprensa e à conduta da polícia.

A Escola Base era uma escola particular localizada no bairro da Aclimação da capital paulista. Em março de 1994, o casal proprietário da escola, uma professora e um motorista foram injustamente acusados pela imprensa de abuso sexual contra alguns alunos de quatro anos da escola. Em consequência da revolta da opinião pública, a escola foi obrigada a encerrar suas atividades logo em seguida.

O jornal Estado de São Paulo e a Rede Globo foram condenados a pagar indenizações aos acusados. O caso tornou-se referência nas discussões em cursos de direito e jornalismo, como exemplo das consequências trágicas que acusações precipitadas podem ocasionar.

Como apresentado e fazendo uma verificação histórica de como a realidade é observada e construída, concluímos que essa apresentação de estrutura narrativa não tem nada de novo - a natureza humana permanece a mesma, apenas está potencializada pelo alcance da Internet / Redes Sociais.

Uma notícia pode ganhar o título de Fake News rapidamente, e quem seria o grande detentor da VERDADE que nomeia e carimba o que é Fake News ou não? Outro exemplo em que narrativas se sobrepõem aos fatos, alterando a percepção da realidade descrita. No primeiro quadro, a história descrita:

“Caminhões com doações destinadas às vítimas das enchentes no Rio Grande do Sul que passaram por postos da ANTT não ficaram retidos, como alegam publicações. A agência confirmou que seis veículos foram autuados por excesso de peso, mas que as multas não terão validade. O governo federal também publicou regras de flexibilização para facilitar a entrega dos kits, dispensando, por exemplo, o processo de pesagem em rodovias federais. Além disso, o governo gaúcho esclareceu que não estão sendo exigidas notas fiscais das doações, diferentemente do que foi dito em vídeos.” <https://sbtnews.sbt.com.br/noticia/comprova/contextualizando-caminhoes-com-doacoes-ao-rs-nao-sao-retidos-por-falta-de-nota-fiscal-e-multas-por-excesso-de-peso-serao-anuladas-entenda-os-casos> - Acesso 28 maio 2024.

Nesta próxima descrição (quadro abaixo), e diante de vídeos apresentados na ocasião, a

realidade dos fatos é apresentada. Se houveram multas é porque o fato descrito anteriormente como falso, aconteceu.

“O diretor-geral da Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT), Rafael Vitale, disse, nesta quarta-feira (8), que haverá a anulação das multas por excesso de peso em veículos de carga que seguiam com doações para o Rio Grande do Sul. Os casos aconteceram na balança de Araranguá, em Santa Catarina, que fica 250 quilômetros distante de Porto Alegre. (...) É importante dizer, que todos esses casos, que foram seis, seguiram suas viagens sem retenção na balança, ao constatarmos que eram doações”, explicou Vitale.” <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/chuvas-no-rs-multas-por-excesso-de-peso-em-veiculos-com-doacoes-serao-anuladas-diz-diretor-da-antt/> - Acesso 28 maio 2024.

Segundo Braga (2018, p. 205), o fenômeno das fake news pode ser entendido como ‘a disseminação, por qualquer meio de comunicação, de notícias sabidamente falsas com o intuito de atrair a atenção para desinformar ou obter vantagem política ou econômica’. Por essa ótica, pode-se considerar que há, por parte do(s) sujeito(s) que veiculam tais notícias, uma certa vontade de desinformar o seu interlocutor e levá-lo, ao menos potencialmente, a um estado de dissuasão referente à sua disposição de espírito anterior acerca de qualquer assunto.

Nas ciências políticas está mais do que provado que tragédias de comoção nacional alavancam ou derrubam a popularidade de governos vigentes.

Em contrapartida, Christian Dunker (2017) acentua que: [...] alguns consideram que o discurso da pós-verdade corresponde a uma suspensão completa de referência a fatos e verificações objetivas, substituídas por opiniões tornadas verossímeis apenas à base de repetições, sem confirmação de fontes. Pensamos que o fenômeno é mais complexo que isso, pois ele envolve uma combinação calculada de observações corretas, interpretações plausíveis e fontes confiáveis em uma mistura que é, no conjunto, absolutamente falsa e interesseira (DUNKER, 2017, p. 38). Há nesses discursos, por assim dizer, enunciados comprovadamente verdadeiros, relação a fatos efetivamente comprovados, interpretações plausíveis, induções verossímeis, o que confere ao fenômeno da pós-verdade traços para além da velha mentira política.

O que se acentua na era da pós-verdade, entretanto, é a indisponibilidade ao diálogo entre as distintas opiniões, pela consideração, valorativa, por certo, de já se conhecer a “única verdade possível” sobre determinada questão. Isso se dá devido à existência de um conjunto de vieses cognitivos, dentro dos quais o viés de confirmação, a saber, a tendência em tratar, preferencialmente, as informações que confirmem nossas crenças em detrimento das que as invalidam (BRONNER, 2013). A pós-verdade evocaria, assim, um autoritarismo da interpretação, que impele os sujeitos a já predispor de determinada leitura cativa dos fatos, rejeitando o que distingue, compartilhando o que assemelha, sem maiores reflexões acerca do que ali é informado como verdade. Há, portanto, algo de bastante retórico, não meramente pela questão da (im)persuasão possível de ser observada nesse fenômeno, mas, sobretudo, pelo caráter retórico desde a percepção da realidade, pelo movimento cognitivo e argumentativo de seleção do que se divulga e do que se rejeita.

O semanário The Economist deu a capa de uma edição uma interessante reportagem sobre a política ‘pós-verdade’. Ilustra o conceito com Donald Trump afirmando que Barack Obama é o criador do Estado Islâmico e a campanha do Brexit dizendo que a permanência do Reino Unido na União Europeia custa US\$ 470 milhões por semana aos cofres britânicos. Não é preciso mais do

que um computador para descobrir que ambas as afirmações são falsas, mas, ainda assim, elas prosperaram.

É importante notar que a inteligência é um conceito complexo e multifacetado que não se resume apenas ao vocabulário. Existem muitos outros fatores que contribuem para a inteligência, como a capacidade de aprender, resolver problemas, se adaptar e se relacionar com os outros. No entanto, um vocabulário rico é certamente uma ferramenta valiosa que pode aprimorar a inteligência em todas essas áreas.

Em resumo, a redução do vocabulário pode ter um impacto negativo significativo na inteligência, afetando a capacidade de se comunicar, aprender, ser criativo, pensar criticamente e se desenvolver socialmente. Por outro lado, um vocabulário rico pode ser uma ferramenta poderosa que pode aprimorar a inteligência em todas essas áreas.

REFERÊNCIAS:

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

Alves da Silva, Karen; P. de Castro, Maria Fausta. «**Os anagramas de Saussure: Saussure sob Saussure?**» (PDF). Universidade Estadual de Campinas. Acesso 07 dez. 2012.

Bronner, Dale C. **PRINCÍPIOS DA SABEDORIA** - 2017

Calvet da Silveira Metafísico

<https://www.scielo.br/j/er/a/dSyhvQRCd9NsJCxqsmmcYhh/> Acesso 07 dez. 2012.

<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/pos-verdade#:~:text=%E2%80%9CPe-la%20defini%C3%A7%C3%A3o%20do%20dicion%C3%A1rio%20%5BOxford,a%20verdade%20perdeu%20o%20valor> Acesso 28 maio 2024.

Professor Fábio Blanco, 26 mar. 2024.

Comunicação e Linguagem - Edição2, Uniasselvi

Profª Cláudia Suéli Weiss

Profª Elisabeth Penzlien Tafner

Profª Estela Maris Bogo Lorenzi

Profª Luana Ewald

https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6854/6854_4.PDF Acesso 28 maio 2024.

<https://www.aquinate.com.br/wp-content/uploads/2019/04/E-SAULO-RAMOS.pdf> Acesso 28 maio 2024.

MEYER, M.; CARRILHO, M. M.; TIMMERMANS, B. História da Retórica (2002). **A problematologia como chave para a unidade da retórica**

(MARTINS, 2006, p. 18) https://pt.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_de_Saussure Acesso 28 maio 2024.

De Saussure, Ferdinand (2002). **Curso de Lingüística Geral 30ª ed.** São Paulo: Cultrix. ISBN 85-316-0102-9

Dunker, Christian 2017 – **Reinvenção da intimidade: políticas do sofrimento cotidiano.** São Paulo: Ubu Editora. (ISBN 978-8592886462).

«Ferdinand de Saussure». UOL - **Educação**. Acesso 07 dez. 2012

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2017.

Gurgel, Carlos Frederico. **A VERDADE SEGUNDO SANTO TOMÁS DE AQUINO**

Harris, Roy (1989). Landmarks in Linguistic Thought 1: **The Western Tradition from Socrates to Saussure (em inglês)**. [S.l.]: Psychology Press. ISBN 9780415153621

Kemmer, Suzanne. «Biographical sketch of Ferdinand de Saussure». Ling 403: Foundations **of Linguistics (em inglês)**. Rice University. Consultado em 23 de dezembro de 2011

Leonor Lopes Fávero¹, **Linguística textual: memória e representação** - Filol. linguíst. port., n. 14(2), p.225-233, 2012.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein** (8ª Edição). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MEYER, M. **A Retórica**. Revisão técnica de Lineide Salvador Mosca. Trad. de Marly N.

Morpurgo Davies, Anna (2004). Sanders, Carol, ed. Saussure and Indo European linguistics. **The Cambridge Companion to Saussure (em inglês)**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 14, 15

Murdoch, Iris (2013) – **A Soberania do Bem. E-book**.

Perelman, **Chaïm** **Tratado da argumentação: a nova retórica – 1958** (em colaboração com Lucie Olbrechts-Tyteca);

Pietroforte, Antonio Vicente (2004). Fiorin, José Luiz, ed. **A língua como objeto da Lingüística**. Introdução à Lingüística. I. Objetos teóricos 3ª ed. São Paulo: Contexto. ISBN 85-7244-192-1

SAUSSURE, F. (2006). **Curso de Linguística Geral 8ª ed.** São Paulo: Cultrix. pp. XXIV.

OS JOGOS COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

GAMES AS A PLAYFUL TOOL FOR LEARNING MATHEMATICS



FELIPE AUGUSTO SOARES LEITE

Graduado em Licenciatura e Bacharel em Educação Física pela UNIBAN 2007/2008; Pós-graduado em Gestão e Metodologia do Treinamento Físico pela UNIBAN 2010; Graduado em Pedagogia pela UNINOVE 2013; Carreira desenvolvida como colaborador, coordenador, diretor e docente nas áreas de Educação Física e Pedagogia com sólida experiência escolar.

RESUMO

Os alunos veem a disciplina de matemática como complicado e difícil de entender, o que faz com que suas aulas pareçam chatas. Os jogos matemáticos podem ajudar a melhorar a forma como as aulas são ensinadas e aprendes, pois, proporcionam um ambiente melhor e mais agradável para os alunos aprenderem. O artigo discute as contribuições que os jogos matemáticos podem ter no aprendizado dos alunos, com o objetivo de são realizados em sala de aula. A metodologia de revisão bibliográfica é utilizada neste estudo. Esta revisão inclui todas as referências das pesquisas feitas por autores sobre o tema do trabalho, e outros periódicos e artigos científicos. Essas citações são utilizadas como dados no estudo, ou seja, são a base para o desenvolvimento do estudo. O estudo acredita que os jogos e a matemática têm uma ligação forte, e que são ótimas ferramentas para o ensino da matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos matemáticos; Teoria da Aprendizagem; Prática de Ensino.

ABSTRACT

Students see the subject of mathematics as complicated and difficult to understand, which makes

their lessons seem boring. Mathematical games can help improve the way lessons are taught and learned, as they provide a better and more enjoyable environment for students to learn in. The article discusses the contributions that mathematical games can have on students' learning, with the aim of being carried out in the classroom. The bibliographic review methodology is used in this study. This review includes all the references of research carried out by authors on the subject of the work, and other scientific journals and articles. These citations are used as data in the study, i.e. they are the basis for the development of the study. The study believes that games and mathematics have a strong connection, and that they are great tools for teaching mathematics.

KEYWORDS: Mathematical games; Learning theory; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A matemática desempenha um papel fundamental na formação educacional dos estudantes, fornecendo habilidades lógicas, analíticas e de resolução de problemas. No entanto, muitos alunos enfrentam dificuldades em aprender matemática, o que pode ser atribuído à abstração e complexidade da disciplina. Diante dessa realidade, é necessário explorar abordagens inovadoras no ensino da matemática que despertem o interesse e o engajamento dos alunos.

Uma dessas abordagens promissoras é a utilização de jogos como recurso no ensino da matemática. Os jogos oferecem um ambiente lúdico e desafiador, permitindo que os alunos explorem conceitos matemáticos de forma prática e divertida. Ao envolver os estudantes em atividades que combinam diversão e aprendizado, os jogos estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que promovem a compreensão dos princípios matemáticos.

Diante dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo explorar o uso dos jogos e brincadeiras como possíveis facilitadores para a aprendizagem da matemática. Para alcançar esse objetivo, será adotada uma metodologia de revisão bibliográfica, que consiste na análise e síntese de material já elaborado sobre o tema. Essa abordagem permitirá um maior contato com o problema em questão, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e embasada sobre a temática.

Ao realizar uma revisão bibliográfica, serão consultados livros, artigos científicos e outras fontes relevantes que abordem a relação entre jogos, brincadeiras e aprendizagem da matemática. Será realizada uma análise crítica dos materiais selecionados, buscando identificar as contribuições teóricas e práticas que sustentam o uso dessas estratégias no contexto educacional.

Com base nessa revisão bibliográfica, serão apresentados os conceitos fundamentais relacionados ao tema, explorando a importância dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem da matemática. Serão discutidas as teorias que embasam essa abordagem, assim como exemplos práticos de jogos e brincadeiras que podem ser aplicados em sala de aula para facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos.

Espera-se que este trabalho contribua para a reflexão sobre a importância dos jogos e brincadeiras como recursos educacionais no ensino da matemática. A revisão bibliográfica proporcionará um embasamento teórico consistente, oferecendo subsídios para educadores e pesquisadores interessados em explorar essa abordagem inovadora. Além disso, espera-se que este estudo possa incentivar a adoção de práticas pedagógicas mais criativas e motivadoras, que promovam uma aprendizagem significativa e prazerosa da matemática.

OS JOGOS COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA APRENDIZAGEM

O jogo pedagógico é uma forma de a criança vivenciar experiências. Antunes (2004) traz que brincando, a criança explora o mundo, ativa a imaginação e se auto realiza. Assim já entendemos o quão importante é o brincar para as crianças em fase de desenvolvimento.

Os jogos pedagógicos e as brincadeiras podem facilitar o processo de ensino aprendizagem e ainda são prazerosos, interessantes e desafiantes. Os jogos e as brincadeiras são ótimos recursos didáticos (ANTUNES, 2004, p. 26)

Jean Piaget (1975) afirma que a inteligência não é inata nem adquirida, mas é o resultado da construção do sujeito. Primeiro estágio: Inteligência Sensório-motoras. Corresponde aos dois primeiros anos de vida, resolve seus problemas exclusivamente através da percepção e dos movimentos. Percebe o ambiente e age sobre ele. A estimulação visual, tátil e auditiva é fundamental no desenvolvimento do bebê.

As brincadeiras antigas fazem parte da vida de todos, mesmo que sejam diferentes hoje na maneira de brincar, porque hoje, nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Mais a raiz da brincadeira não se perde, permanece. E como pode-se fazer com o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo prazeroso e sem comprometimento. Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia-a-dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

Segundo Kishimoto, (2002):

(...) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as regras. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais. (KISHIMOTO, 2002, p.13)

Deve-se então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva a criatividade, promove a socialização, desenvolve a expressão oral e corporal.

Portanto, deve-se valorizar o brincar da criança e com a criança, assim estaremos construindo

um futuro melhor e perpetuando a fraternidade entre as pessoas. Para esclarecer melhor sobre o jogo, recorreremos à assimilação e acomodação.

Segundo Montovani (2010) ele classifica as várias formas de identificar, chamar o jogo amarelinha. A tão famosa brincadeira de amarelinha e ao mesmo tempo esquecida, é também conhecida como macaca, academia, jogo da pedrinha e pula macaco, é muito conhecida do universo infantil, faz parte do cotidiano das crianças e constitui-se basicamente em um diagrama riscado no chão e dividido em casas numeradas, que deve ser percorrido respeitando as regras pré-estabelecidas.

Montovani diz que a amarelinha foi trazida ao Brasil pelos portugueses e logo se tornou popular. Na Roma antiga, gravuras mostram crianças brincando de amarelinha nos pavilhões de mármore nas vias. O caminho ou percurso da amarelinha simbolizava a passagem do homem pela vida, por isso em uma das pontas ficava o céu e, na outra o inferno (MANTOVANI, 2010)

Ao usar os jogos e brincadeiras como recurso pedagógico deve-se ter em mente a expressão da criança apropriar-se da realidade, atribuindo-lhe significado. Assim, alunos com dificuldade de aprendizagem podem valer-se da brincadeira como processo facilitador para outras disciplinas futuras.

APRENDIZADO MATEMÁTICO

De acordo com Lara (2003) a matemática originou-se na Grécia e significa conhecer, aprender ou compreender. Foi usado no Egito e na Mesopotâmia, e pode ser visto hoje como um conhecimento e compreensão de modelos. Aranhã diz:

À medida que os humanos começaram a viver suas vidas, a matemática começou a emergir em suas inter-relações com a trigonometria e a aritmética. No Egito e na Mesopotâmia, o conceito abstrato de números apareceu progressivamente a partir do 3º milênio aC. Cada número estava conectado com o sistema de unidades (ou seja, 2 são duas ovelhas), e assim sistemas de escrita foram criados para ajudar a calcular, compartilhar a riqueza da sociedade e dividir as coisas. Era preciso ter uma necessidade de escrita na sociedade antes que a escrita realmente surgisse (ARANÃO, 2004, p. 23).

Como interações matemáticas professor e aluno deve estar relacionado a situações atuais da vida real, de acordo com Aranhã (2004). Exemplos da vida real que alunos e professores encontram todos os dias não devem ser deixados de lado. Quando os alunos estão o tempo todo conectados aos fatos, e altamente motivados por seus estudos, este autor acredita que eles estão trabalhando em um espaço que conecta seu cotidiano ao conteúdo que está sendo estudado, de forma lúdica dependendo da matéria.

Este tem de ser o caso de todos os alunos, segundo este autor. Os alunos têm de ser capazes de compreender e interpretar problemas, bem como ser capazes de resolver. Eles precisam ser criativos, e jogos e quebra-cabeças são uma das maneiras de fazer isso.

É fundamental que os profissionais da educação saibam matematicamente o que seus alunos estão aprendendo, pois esses problemas aparecem pode ser a qualquer momento. Diferentes oportunidades estão disponíveis para melhorar o raciocínio mental e expandir a capacidade de seus processos de pensamento. Essas oportunidades existem (ARANÃO 2004).

Os alunos aprendem matemática na escola com um processo contínuo de construção de conhecimento e compreensão matemática lógica, com os exemplos e experiências que tiveram antes. Existem vários mecanismos que devem ser levados em consideração no aprendizado da matemática, como afirma o texto original (ARANÃO 2004).

O livro o diálogo entre ensino e aprendizagem de Weisz (2000) discute quatro elementos-chave que afetam a aprendizagem de todos os alunos e deve ser considerado ao momento planejares agradáveis de aprendizagem em qualquer assunto. Esses elementos não podem ser diferentes na matemática ou durante os jogos, como explica Weisz:

Uma boa situação de aprendizagem é aquela em que o aluno tem que usar tudo o que sabe e considerar o conteúdo que o professor pediu para trabalhar. Seu projeto tem que se relacionar com questões da vida real, e eles têm que tomar decisões com base no que está produzindo. Para maximizar o compartilhamento de informações, a tarefa deve ser organizada de uma determinada forma. Os alunos devem considerar como irão interagir e trocar informações durante a tarefa, pois é isso que garante a máxima circulação de informações (2000 apud. Brasília/MEC, 2001, p.158)

Um professor só pode melhorar seu ensino pensando em sua prática e criando diferentes aulas em sala de aula. Isso é feito para melhorar sua habilidade profissional.

JOGOS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Um trocadilho é uma palavra ou frase que tem vários significados, embora todos estejam conectados de alguma forma. Os trocadilhos podem ser considerados uma metáfora para a vida, pois a vida exige equilíbrio, regras para hobbies e outras manobras. A palavra original para piada na etimologia de trocadilho é jocu, que significa piada (ANTUNES, 2002).

Para D'Ambrosio ganhou inúmeros prêmios por suas pesquisas e estudos sobre o ensino de matemática tradicional e como ele pode ser melhorado. Em seu livro Educação Matemática: Da Teoria à Prática, ele discute uma nova abordagem para a educação e como a prática pode ser refletida no ensino. D'Ambrosio escreveu em 2007:

Mas não há dúvida de que a racionalidade, ou seja, o que se aprende no curso, é incorporado à prática docente. À medida que os professores usam seus conhecimentos aprendidos em suas práticas, eles podem observá-los e pensá-los, facilitando seu aprimoramento. Isso é feito com os pensamentos dos alunos em mente (2007, p. 91).

Araújo diz que os jogos começam como empreendimento livres escolhidos, em que o participante tem que superar obstáculos presentes no contexto do jogo. O jogo tem que ser jogado com liberdade de ação, mas tem que ser focado em vencer os obstáculos apresentados. Ela usou o jogo como algo único, não apenas por que ela passou (ARAUJO 1992)

A brincadeira da criança não precisa levar a um resultado final, diz Kishimoto (2006). O jogo é seu próprio objetivo; o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos não é importante. O que importa é que a criança está se divertindo.

Os jogos são utilizados na escola há muito tempo, e Smole (2007) afirma que eles podem ser em áreas de conhecimento. Ela sugere que eles são usados com mais frequência nas escolas.

Os jogos são um dos recursos que podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem, juntamente com múltiplos processos de pensamento e interação entre os alunos. Durante um jogo, cada jogador pode ver o que todos os outros jogadores estão fazendo, argumentar pontos de vista e aprender a ser confiante e crítico (SMOLE, 2007, p.1).

Os jogos podem ser utilizados no ambiente escolar, podendo ser transformados em recursos riquíssimos que auxiliam o professor em seu trabalho.

Lara menciona que, se os professores acreditam que o ensino de matemática promove o pensamento lógico, a criatividade, a resolução de problemas em situações da vida real e o pensamento independente, seria melhor procurar outros métodos para usar em sala de aula. O processo de ensino de matemática é muito restritivo (LARA, 2003).

A aula de Jogos é um dos recursos mais importantes para o professor construir sua prática docente, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais (PCN). Como escolas estão adicionando jogos e outros elementos recreativos às suas salas de aula com mais frequência, de acordo com Lara (2003) a razão é que os professores esperam que, adicionando brincadeiras e entretenimento, como as aulas sejam mais agradáveis e o aprendizado mais emocionante. Jogos e outras atividades podem ajudar os alunos a desenvolver sua lógica e raciocínio, além de ajudá-los a desenvolver suas atitudes.

Jogos e outras atividades lúdicas podem entrar em conflito com o cotidiano do aluno, destacando a importância da Matemática no desenvolvimento de padrões de pensamento e raciocínio lógico. Os jogos são uma maneira emocionante e agradável de aprender na educação matemática, mas também geram muitas informações e ideias úteis (LARA, 2003)

Os alunos têm que ser motivados a pensar sobre os jogos que estão jogando, e Guzmán (1991) explica bem o que essa atividade significa na educação matemática. Os jogos podem ajudar os alunos a desenvolver sua concentração, curiosidade, autoconfiança e autoestima, além de desenvolver suas habilidades matemáticas. Acredita-se também que a consciência do grupo e a empresa são desenvolvidas por meio de jogos.

Piaget e Brenelli concordam que o afetivo de um jogo não deve ser ignorado quando se utilizar jogos em aulas de matemática, pois está entrelaçado com a motivação, interesse e desejo dos jogadores. Essa ideia é discutida por Piaget entre 1966 e 1974 e por Brenelli em 1991 p. 23 de sua obra.

Moura (1992) acredita que ao jogar o jogo, uma pessoa pode aprender mais sobre o conteúdo científico pelo meio da linguagem, regras, significados culturais, informações e a própria ludicidade do jogo. O jogo permite que o jogador construa uma compreensão mais sólida do assunto do jogo.

Kishimoto escreveu em 2004,

A forma lúdica e a motivação que ela cria são usadas para ajudar as crianças a explorar e construir seu conhecimento. O próprio jogo fornece motivação interna, o que é útil na educação. No entanto, o trabalho pedagógico requer o uso de motivações externas e influências de outras pessoas, bem como a solidificação de ideias em situações não-jogo. Os jogos são usados para ajudar as crianças a desenvolver seu conhecimento e compreensão, o que pode ser uma parte definitiva da educação infantil (KISHIMOTO 2004, p. 43).

Kishimoto (1993) afirma que o brincar é fundamental para crianças e adolescentes, e que a sala de aula não deve ser um local onde o aluno se distraia do brincar. Se a sala de aula é um lugar onde o aluno pode brincar, então ele pode revelar quem ele está brincando, e será mais fácil para ele aprender e curtir seu conteúdo. O professor poderia então apresentar o conteúdo de uma forma envolvente.

Em 1997, os parâmetros curriculares nacionais de Matemática eram:

Os Jogos nas aulas de matemática são um grande desafio para os alunos, o que pode gerar interesse e entusiasmo. O professor é responsável por avaliar e analisar os jogos, bem como agregar os aspectos curriculares aos mesmos. Os jogos precisam ser incorporados à cultura da escola, para que possam ter mais sucesso (BRASIL, 1997, p. 48-49).

Os jogos são um recurso que pode ajudar a aprendizagem a acontecer de forma divertida e interessante, conforme as referências anteriores.

O brincar e as formas como ele pode ser utilizado metodologicamente no ensino e aprendizagem da matemática é o foco da dissertação de mestrado de Regina Célia Grando, na UNICAMP, ao aprofundar o processo. Esse estudo foi muito importante para o Brasil e outros países que estão com dificuldades para ensinar matemática em sala de aula.

De acordo com Grando,

Os jogos podem ser usados em todas as aulas de matemática, desde o ensino fundamental até a faculdade. A chave é que o aluno tem que entender os objetivos do jogo, e que o método utilizado tem que ser adequado ao seu nível. O jogo tem que ser desafiador para o aluno, e ativar seu processo de pensamento (GRANDO 2008, p 25).

A matemática não é apenas um conhecimento que pode ajudar a desenvolver a imaginação, a sensibilidade e o raciocínio de uma criança; muitos dos ensinados em matemática no ensino fundamental (por exemplo) não são novidade para as crianças. Com base em sua própria compreensão do senso comum, como crianças já têm algum conhecimento sobre esses tópicos (PCN S 1998).

Em sua tese de doutorado de 2000, ele falou sobre o resgate de habilidades e técnicas no ensino de matemática por meio de pesquisas de campo físico. A prática pedagógica do professor é aprimorada quando ele utiliza os Jogos Matemáticos no Ato de Ensinar, e seu objetivo é utilizar essas práticas em suas pesquisas. Explorar como os jogos e a resolução de problemas podem ser usados no trabalho docente. As disciplinas de matemática constroem seus procedimentos e conceitos a partir das intervenções que acontecem no ambiente da sala de aula de matemática (GRANDO 2000).

O JOGO E SUA RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA

Chacón (2009) expressa que “a relação entre brincar e aprender é natural; os verbos 'to play' e 'to learn' vêm juntos. Ambas as palavras consistem em superar obstáculos, encontrar o caminho, treinar, deduzir, inventar, adivinhar e vencer... divertir-se, avançar e melhorar” (p. 2). Assim, o professor deve aproveitar as possibilidades que o jogo como uma ferramenta que oferece a oportunidade de se divertir e adquirir habilidades simultaneamente.

É assim que o professor dinâmico da aprendizagem, através do brincar, é chamado a gerar

interações texto-contexto-aluno. Isso possibilitará que as aulas sejam permeadas pelo fator motivação; crianças sendo motivadas estarão mais conectadas com o conteúdo e progresso acadêmico serão refletidos no desempenho acadêmico. Quintero et al. (2016) afirmam que:

Portanto, exige-se um professor coerente em seu ser e em seu fazer, para favorecer uma transferência positiva no trabalho pedagógico com as crianças para gerar o desejo de conhecer, explorar e aprender (QUINTERO et al., p. 168)

Além disso, é importante que o professor estabeleça os objetivos que permitem que os objetivos sejam alcançados. aprendizagem esperada por seus alunos. Segundo Chacón (2009), esses objetivos devem ser definidos da seguinte forma:

Apresentar um problema que deve ser resolvido em um nível de compreensão que envolva certas graus de dificuldade. Fortalecer de forma atrativa os conceitos, procedimentos e atitudes contemplado no programa. Oferecer um meio de trabalhar em equipe de forma agradável e satisfatória. Reforce as habilidades que a criança precisará mais tarde. (CHACÓN 2009, p.3)

Da mesma forma, é importante criar um ambiente de aprendizagem que estimule a criatividade e o desenvolvimento das emoções, pois esses aspectos são essenciais para que sejam ativados. os dispositivos básicos de aprendizagem, e o jogo é o motor ou canal. Para isso, vale destacar que,

O jogo é aprimorado dependendo das condições do contexto, é orientado de acordo com a cultura e costumes e vive de acordo com os conhecimentos específicos de cada território, do grupo população, meninas, meninos, professores, professores e agentes educacionais. (CHACÓN 2009 p. 21).

Nesse aspecto, Salvador (2010) afirma que: "a melhor forma de despertar interesse e desejo de descobrir os alunos é apresentando um jogo, um paradoxo, um truque de magia ou uma experiência" (p. 18). Isso destaca a importância na seleção de estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos que se espera que as crianças aprendam. Assim o sucesso de o tema dependerá sempre da forma como é introduzido; é necessário ligar crianças com o assunto desde o início e um bom jogo pode servir para introduzi-lo ou fortalecer seu desenvolvimento.

As crianças brincam o que vêem e "brincam o que vivem resignificando-o, por isso o jogo é considerado como uma forma de elaboração do mundo e da formação cultural, uma vez que os inicia na vida da sociedade em que estão imersos". (MEC, 2014, p. 14). Como professor é necessário despertar o entusiasmo e o interesse do aluno mesmo da mesma saúde, isso aumentará imediatamente a motivação e o desejo para aprendizado.

As crianças, à medida que crescem, mudam a sua forma de brincar de acordo com as fases de desenvolvimento em que se encontram. Por exemplo, para Piaget, as crianças na medida em que excedem cada estágio ou período avança em seu desenvolvimento para o próximo nível. Os períodos propostos por Piaget são: sensório-motor (entre 0-2 anos), pré-operacional (2 e 6 anos) e operações concretas (6 a 12 anos). Assim, cada estágio constitui um tipo de jogo como: funcional ou de exercício, o simbólico e o jogo de regras. (PIAGET 1999)

No jogo funcional ou de exercício, predomina o uso do próprio corpo para se deslocar de um lugar para outro e assim alcançar os objetos que se deseja manipular e explorar; neste estágio que inclui o estágio sensório-motor, a compreensão do mundo e a interação com objetos. O jogo simbólico procura estimular a imaginação e a criatividade nas crianças, dando vida a um objeto inanimado ou fazendo representações de algumas situações vivenciadas em seu cotidiano. Por fim,

o jogo de regras está presente em todas as etapas já citadas e permite que a criança se relacione corretamente com os objetos e pessoas envolvidas no jogo (PIAGET 1999)

Dentro dos tipos de jogo citados está o jogo de construção, no qual a criança é capaz de manipular objetos e construir de acordo com seu interesse. Um exemplo é empilhar blocos para formar uma torre, fazer um avião ou navio sem papel, entre outras coisas que as crianças de sua criatividade podem fazer quando materiais adequados para isso (ALMEIDA 2004).

Deve-se notar que as crianças contemporâneas adquirem habilidades de uma forma muito mais rápido para que em uma certa idade eles possam estar em um estágio mais avançado do que o proposto por essa teoria, por essa razão, o professor deve estar disposto às mudanças que surgem nas crianças sob seus cuidados. Na mesma linha, é importante que a professor da formação inicial reconhece os tipos de jogos e os múltiplos benefícios que este tenho. Mas isso não acontece por inércia; É necessário que as atividades que ocorrem no sala de aula se destinam aos objetivos de aprendizagem, ao contexto e às características dos alunos. Dessa forma, esses aspectos, quando levados em conta pelo os professores podem fornecer o ambiente apropriado que permite o aprendizado ideal para os alunos e crianças por meio dessa estratégia (ALMEIDA 2004).

JOGOS DIDÁTICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Nessa perspectiva, Tirapegui (2008) aponta que jogos didáticos que apresentam conteúdo matemático promovem uma melhor compreensão e internalização de forma construtiva. e diversão para as crianças curtirem essas aulas de forma harmoniosa e ao mesmo tempo produtiva.

Esse prazer de aprender quebra os padrões tradicionais, como o que se teve sobre a aprendizagem da matemática, porque é o jogo que marca aquele eixo diferenciador do que comumente têm sido as aulas de matemática. Além disso, é importante ter em mente que, na fase inicial, as crianças estão em constante socialização e interação em seu próprio ambiente (TIRAPEGUI 2008)

O que foi dito até aqui aponta para a importância de reconhecer o contexto, o espaço e o jogo para o ensino da matemática na pré-escola, especificamente nas crianças que compreendem as idades de 2 a 4 anos.

As ações lúdicas Segundo Chacón (2008), eles devem ser intencionais e ao mesmo tempo atender às necessidades das crianças ao brincar. Além disso, pode-se dizer que comumente em jardins de infância e em outras séries estudantes do ensino superior, o ensino da matemática tem sido enquadrado por aspectos tradicionais que pouco contribuem para o prazer da matemática. E embora possa gerar aprendizado, ocorre de forma mecânica, mecânica e pode conter a alegria de aprender e divertir-se ao mesmo tempo através do jogo.

Nesse sentido, Rodríguez e Muñoz afirmam que aprender matemática “pode ser uma experiência motivadora se a basearmos em em atividades construtivas e lúdicas. O uso de jogos na educação matemática é uma estratégia que permite adquirir competências de forma divertida e atractiva para os alunos” (2014, p. 1).

Nessa perspectiva, pode-se deduzir que a matemática está presente em todas as áreas da vida diária e é através da atividade lúdica que as crianças podem descobrir esse mundo de uma forma agradável e eficaz. Além disso, ao jogar Rodríguez e Muñoz (2014) afirmam que se adquire um processo de análise e se fazem interpretações que permite adquirir uma aprendizagem mais adequada das noções matemáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que alunos e professores aprendam e trabalhem juntos, eles não podem ser considerados participantes passivos. Eles têm que ser mais ativos na progressão dos conceitos matemáticos, pois são os alunos que descobriram que são as coisas.

O trabalho do professor é fundamental nesse modelo, pois ele determina os processos pedagógicos que precisam ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos têm que especular e resolver como coisas, em vez de apenas informações receber do professor.

O professor precisa ficar atento aos benefícios e desvantagens do jogo e certificar-se de que ele está autorizado. Seu trabalho é ver o aluno tirar o máximo de proveito do jogo, porque seu objetivo é que o aluno ganhe uma experiência de aprendizado significativo, aprimorando suas habilidades e conhecimentos em sala de aula.

O jogo pode ter uma grande influência na forma como um professor pratica a pedagogia, e também pode ajudá-lo a aprender mais sobre os tópicos da área de matemática.

Os jogos são usados na sala de aula para ajudar os alunos a gostar de aprender matemática, e esta análise e teste de jogos jogados com alguns tópicos do ensino fundamental II pretende mostrar os benefícios e o propósito geral do uso de jogos em matemática, bem como demonstrar como os jogos são eficazes no ensino e aprendizagem de matemática.

Os alunos que jogam em sala de aula tornam-se participantes ativos em seu aprendizado, em vez de apenas ouvintes passivos. Brincar é uma parte importante da vida cotidiana, e muitos acreditam que os jogos e ferramentas de toque são ótimos para a educação matemática. Brincar é uma necessidade para todos, em qualquer idade, e não pode ser visto apenas como diversão.

REFERÊNCIAS

ARANÃO V. **Matemática através de jogos e brincadeiras**. Campinas: Papilus, 2004.

ARAUJO, V. **O jogo no contexto da Educação psicomotora**. São Paulo, Sp: Cortez Editora, 1992.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Fascículo 15. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. [s.l: s.n.]. Brasília: MEC, 2004 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6672-brinquedosebrincadeiras&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso 13 jun. 2024.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Ministério Da Educação E Do Desporto, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério Da Educação, 2000.

CHACÓN, P. **O Jogo Didático como estratégia de ensino e aprendizagem: como criá-lo em sala de aula?** [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20EI%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje.pdf>. Acesso 13 jun. 2024.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: Da Teoria À Prática**. [s.l.] Papirus Editora, 2007.

GUZMAN M. **Contos com contas**. Lisboa: Gradiva, 1991

GRANDO, R. C. **A construção do conceito matemático no jogo**. 200

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LARA I. **Jogando Matemática do 5º ao 8º Campeonato**. São Paulo: Editora Rêspel, 2003.

MANTOVANI, A. **Fundamentos Teóricos da Educação Infantil II**. Versão 2. Campinas: Gráfica FE; Rio Vieira, 2010.

MOURA, M. **Construir símbolos digitais em situações de ensino**. 1992. Dissertação (DOUTORADO) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Acesso: 09 de agosto de 2022

PIAGET, J. **O desenvolvimento de quantidades físicas em crianças**. 1ª edição. 1941. Trad. C. M. Oiticica. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio De Janeiro: Martins Fontes, 1998.

PIAGET, J. **Estágios do desenvolvimento cognitivo**. 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

QUINTERO, A. (2016). **Atitude lúdica e linguagens expressões na educação infantil**. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 48, 155-170.

RODRÍGUEZ, L. E MUNOZ, R. (2014). **O uso de jogos como recurso didático para ensino e aprendizagem de matemática: estudo de uma experiência inovadora**.

SALVADOR, A. (2010). **O jogo como recurso didático na sala de aula de matemática**.

SMOLE, K. **Divertimentos matemáticos**. [s.l.] São Paulo, Ibrasa, 2007.

TIRAPEGUI, C. (2008). **O jogo na aula de matemática.**

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: ática, 1999. Disponível em: http://edu-candoconstruindosaber.blogspot.com/2013/01/weisz-telma-o-dialogo-entre-o-ensino-e_19.html. Acesso 13 jun. 2024.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ANTI-RACIST EDUCATION: A REFLECTION ON THE CHALLENGES AND PEDAGOGICAL PRACTICES



FELIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

Graduação em Educação Musical e Letramento pela Faculdade Interativa de São Paulo, São Paulo, Brasil. E- mail: felipemmartins@gmail.com.

RESUMO

A aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras ainda esbarra em questionamentos e impedimentos que, mesmo após 19 anos de sua criação, fomentam discussões que visam alcançar meios para que ela de fato se efetive. Os debates sobre currículo, formação docente e práticas pedagógicas evidenciam as dificuldades de se pôr em prática uma educação antirracista fundamentada no princípio da alteridade e das relações étnico-raciais. A partir da análise de duas legislações que alteraram a LDBEN – a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas na educação básica, e a Lei 11.684/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de sociologia no Ensino Médio –, o que vamos procurar refletir neste artigo é o duplo desafio pedagógico das legislações para o professor, ou seja, a tentativa de afirmação de uma nova postura epistemológica acerca das relações raciais no Brasil e a tentativa de construção de um conhecimento escolar que tem como parâmetro novas bases epistemológicas do conhecimento histórico sobre as relações raciais. Veremos que as tarefas que se impõem com a temática étnico racial não se expressam simplesmente na aplicação da legislação, mas também na necessidade de um outro tipo de produção pedagógica e epistemológica que tenha um compromisso com uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Antirracismo; Pedagógicas.

ABSTRACT

The application of Law 10.639/03 in Brazilian schools still comes up against questions and impediments which, even after 19 years of its creation, encourage discussions aimed at finding ways to ensure that it is actually implemented. Debates on the curriculum, teacher training and pedagogical practices highlight the difficulties of putting into practice an anti-racist education based on the principle of otherness and ethnic-racial relations. Based on an analysis of two pieces of legislation that amended the LDBEN - Law 10.639/03, which makes it compulsory to teach Afro-Brazilian and African history and cultures in basic education, and Law 11. 684/08, which makes it compulsory to teach sociology in secondary education - what we will try to reflect on in this article is the twofold pedagogical challenge these laws pose for teachers: the attempt to affirm a new epistemological stance on race relations in Brazil and the attempt to build school knowledge based on new epistemological foundations for historical knowledge on race relations. We will see that the tasks involved with the ethnic-racial theme are not simply expressed in the application of legislation, but also in the need for another type of pedagogical and epistemological production that is committed to anti-racist education.

KEYWORDS: Education; Anti-racism; Pedagogical.

INTRODUÇÃO

Em 2021, a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas na educação básica, completou 18 anos de existência. Fruto de um amplo movimento histórico dos movimentos negros por uma educação antirracista, esta legislação, após uma década, desafia as políticas públicas, os docentes, os currículos, a formação docente e os conhecimentos históricos ainda estabelecidos no âmbito acadêmico.

Oliveira (2012a) afirma que tal legislação abriu uma nova demanda no campo educacional brasileiro. Mais do que defender um reconhecimento da história da África, uma releitura da história do Brasil, das relações raciais e do seu ensino, a Lei 10.639/03 parece mobilizar uma dimensão conflitante e delicada, ou seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a história e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica. Também mobiliza questões referentes às identidades coletivas e subjetivas de docentes e discentes, começa a estabelecer novos parâmetros de conhecimento da realidade socio racial brasileira, sem contar os novos embates políticos no âmbito do estado e das instituições educacionais.

As discussões sobre as relações raciais dentro da escola ganharam destaque sobre o ensino da história afro-brasileira e o combate ao preconceito racial tem reforçado a necessidade de se pensar uma educação democrática, o que, necessariamente, implica em mudanças efetivas no currículo e práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

As discussões sobre as relações raciais dentro da escola ganharam destaque nos últimos 10

anos. A produção acadêmica sobre o ensino da história afro-brasileira e o combate ao preconceito racial tem reforçado a necessidade de se pensar uma educação democrática, o que, necessariamente, implica em mudanças efetivas no currículo e práticas pedagógicas nas instituições de ensino. No contexto da luta do Movimento Negro pelo reconhecimento e reafirmação da sua identidade africana muitos debates foram levantados, entre eles a reformulação das leis educacionais que excluíam os grupos afrodescendentes, levando-os à marginalização social.

Estes debates acabaram promovendo uma campanha por uma política educacional multicultural. Fruto de reivindicações do Movimento Negro e de educadores e intelectuais comprometidos com o combate ao racismo, a Lei 10.639/03 surgiu, neste contexto de luta, como uma resposta do estado à urgente necessidade de democratização do ensino no País, especialmente no que diz respeito à inserção de grupos historicamente excluídos em virtude do preconceito racial.

Como desdobramento da lei, em 2004 o Conselho Nacional de Educação, através de seu Conselho Pleno, aprova a Resolução CNE/CP Nº 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. No tocante ao que determina as diretrizes, lembremos o que diz o caput do art. 3.º da Resolução CNE/CP 01/2004:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes de valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p.32).

No entanto, o que se tem observado nas instituições de ensino, especialmente na educação básica, é que a aplicação da lei não tem se efetivado por uma série de razões, que incluem desde aquelas de responsabilidade dos órgãos superiores: MEC, Secretarias de Educação, às que envolvem os segmentos que compõem a escola: funcionários administrativos, docentes, discentes, pais, comunidade.

Se por um lado há uma tradição dos estudos sobre a questão racial no Brasil no âmbito das ciências sociais, por outro, há ainda uma extrema dificuldade em transpor essas discussões no campo educacional, os impasses e as tensões são maiores diante da trajetória dessa disciplina na educação básica.

Adota-se para este trabalho o conceito de raça ancorado na perspectiva de autores contemporâneos (GUIMARÃES, 2002; SCHUCMAN, 2010; BENTO; CARONE, 2002). Entende-se o conceito de raça como uma construção social e um conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades socio estruturais e simbólicas observadas na sociedade brasileira. Schucman (2010, p.48) assinala que neste sentido, “o processo relacional resulta nas desigualdades de bens materiais e simbólicos da população negra, em contrapartida a privilégios e preterição da população branca”. Ainda, segundo a autora:

A raça como categoria social é um importante componente nas estruturas sociais, pois [...] embora a ideia de raça biológica não faça mais eco entre os discursos científicos, a raça é uma categoria que diferencia, hierarquiza e subjuga diferentes grupos que são marcados fenotipicamente [...], tanto brancos como negros são cotidianamente racializados em um processo relacional. (SCHUCMAN, 2010, p. 48).

Contudo, este texto foi orientado pelo questionamento de como construir uma educação antirracista considerando a centralidade que a educação adquiriu historicamente nas lutas antirracistas, bem como se propõe uma discussão do conceito de raça no contexto latino-americano. “A discussão sobre a raça no Brasil e nos mais variados contextos não se faz no isolamento. Antes, ela se articula às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas”. (GOMES, 2012, p. 729).

PROBLEMA

A problemática se inicia com a reflexão da lei 10.639, sancionada em 2003 no Brasil, que pautou o que muitos livros didáticos deixavam de fora nas escolas: a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura e o papel do negro na formação da sociedade nacional. Apesar da lei estar focada no Ensino Fundamental e Médio, é necessário trabalhar uma Educação antirracista desde cedo na escola ao longo de todo o ano letivo.

OBJETIVO

O estudo presente visa como objetivo a reflexão sobre a valorização da identidade e da trajetória dos diferentes povos que formam um país, em vez de tomar a visão do colonizador como a dominante. Além disso, a prática auxilia no sentimento de pertencimento dos negros no espaço escolar e acadêmico.

JUSTIFICATIVA

Uma Educação antirracista é aquela que entende que vivemos em uma sociedade racista, em que as relações entre as pessoas são pautadas também a partir do lugar social e racial que elas ocupam, e se preocupa em preparar indivíduos que possam se colocar contra esse sistema, gerador de maior desigualdade. De acordo com ela, isso requer uma mudança não só no currículo, mas nos discursos, nos raciocínios, nas lógicas, nas posturas e nos modos de tratar as pessoas negras.

É importante nesse sentido que os professores trabalhem questões raciais, culturais e de representatividade, além de trabalhar a diversidade como um valor para toda a comunidade escolar.

MÉTODO

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

FUNDAMENTAÇÃO

A construção de uma agenda antirracista para a educação brasileira é tarefa essencial para a promoção da equidade em uma sociedade atravessada por desigualdades e estruturas históricas de exclusão.

Especialista no tema e ex-ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, Nilma Lino Gomes pesquisa caminhos possíveis para uma educação antirracista há décadas. Em webinar promovido pelo canal Tudo Educa, em junho de 2020, a professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) destacou a importância de compreender a construção histórica dessa agenda frente ao racismo estrutural da sociedade brasileira. A construção de uma educação antirracista pode ser compreendida, nesse sentido, como um projeto político que expande as conquistas legais que o movimento negro obteve nas últimas décadas em nosso país, desde a instituição do racismo como crime inafiançável e imprescritível na Constituição de 1988 até a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira através da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nilma Lino Gomes (2020) destacou que, antes dessas conquistas, a temática do racismo era vista de forma segregada em nossa sociedade, mesmo no campo emancipatório e progressista, pois havia uma resistência de incluir o racismo no centro da pauta da classe trabalhadora. É a partir dessas legislações que sujeitos e coletivos negros conseguem afirmar direitos e conquistar políticas. Não se trata, portanto, de um mero avanço legal, e sim de um avanço político, cultural, estético, levando a uma série de iniciativas inclusive no campo educacional.

O reconhecimento do racismo como um crime torna o combate a ele um direito da população brasileira e um dever do Estado, implicando o desenvolvimento de iniciativas antirracistas em todo o aparato da administração pública. Como Nilma Lino Gomes ressalta:

“Vivemos um momento no mundo e no Brasil muito difícil, especialmente para os setores que têm um histórico de luta contra a exclusão, a desigualdade e as opressões. E a população negra faz parte desse grupo. Quando pensamos educação antirracista, estamos pensando em uma educação que não somente considere que o racismo é crime, ratificando o que a Constituição federal de 1988 diz, mas que entende que é possível educar e formar para as relações étnico-raciais. Isso tudo que nós aprendemos e organizamos como forma de pensamento tem muito a ver com nossa ancestralidade, com o que nos foi deixado como legado, com o que aprendemos em nossas famílias, com nossas mães e avós negras.”

Uma educação antirracista não apenas resgata a história de desigualdade que produz o atual tecido da nossa realidade excludente, como também celebra e visibiliza o legado de resistência política e cultural de famílias e comunidades negras. Nesse sentido, a construção de uma educação antirracista compreende questões culturais, sociais e políticas, desde a perspectiva individual de cada sujeito até a conformação de agendas coletivas, públicas e institucionais.

Os impasses existentes entre o campo teórico, da produção de material sobre a temática das relações raciais no ensino, e a prática, adoção de uma educação antirracista, são os elementos norteadores desta pesquisa, que buscou identificar e problematizar os impedimentos ainda existentes para efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Paulistana.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A construção do currículo deve envolver o processo histórico ao qual a sociedade está envolvida. No entanto, para que isso seja possível, é preciso considerar as constantes mudanças que marcam a vida dos educandos e educadores, o que quer dizer que este currículo deve ser flexível, capaz de se reinventar. Ele também é um documento político. Nesta perspectiva, o currículo tem o compromisso social da inclusão, do reconhecimento e promoção da diversidade. (LIMA, 2006).

Nilma Lino Gomes afirma (2006):

“Aprender essa diversidade, compreender e enfrentá-la parecem ser um receio da pedagogia e da educação escolar. Por quê? Porque nós, professores, ainda somos formados, como profissionais, para lidar com a uniformidade e homogeneidade. Essa pedagogia da homogeneidade esconde-se atrás do discurso da igualdade, o que sempre encontrou grande aceitação entre os docentes, de todos os segmentos: progressistas, conservadores, de diferentes crenças e posições ideológicas.” (Gomes, 2006, p. 29).

Mesmo com a inexistência de uma documentação organizacional da unidade de ensino, os resultados da pesquisa demonstraram que os conteúdos referentes à História da África e afro-brasileira são limitados às disciplinas das áreas de humanas (História, Geografia) dos anos finais do Ensino Fundamental. Não há referência a esses conteúdos em outras áreas do conhecimento. O tratamento dado aos mesmos também não envolve a perspectiva de um currículo criado a favor da diversidade. Estes são trabalhados de forma conteudista, sem estabelecer uma relação com a realidade dos educandos. Não há envolvimento entre conteúdo e vivência, ou seja, é feita uma transmissão de conhecimento e não uma reflexão sobre ele.

A proposta pedagógica das escolas não tem ligação com a realidade a qual a comunidade está inserida. Mesmo nas escolas rurais, localizadas dentro dos quilombos, a criação do mesmo não contemplará a promoção de ações de combate ao racismo. O que se vê, no caso específico destas escolas, onde os professores e gestores, em sua totalidade, residem fora do quilombo, é um currículo que será construído por educadores que não vivenciam e não compreendem a realidade do povo quilombola, logo ele não refletirá as necessidades da comunidade.

Mesmo com a inexistência de uma documentação organizacional da unidade de ensino, os resultados da pesquisa demonstraram que os conteúdos referentes à História da África e afro-brasileira são limitados às disciplinas das áreas de humanas (História, Geografia) dos anos finais do Ensino Fundamental. Não há referência a esses conteúdos em outras áreas do conhecimento. O tratamento dado aos mesmos também não envolve a perspectiva de um currículo criado a favor da diversidade. Estes são trabalhados de forma conteudista, sem estabelecer uma relação com a realidade dos educandos. Não há envolvimento entre conteúdo e vivência, ou seja, é feita uma transmissão de conhecimento e não uma reflexão sobre ele.

A proposta pedagógica das escolas não tem ligação com a realidade a qual a comunidade está inserida. Mesmo nas escolas rurais, localizadas dentro dos quilombos, a criação do mesmo não contemplará a promoção de ações de combate ao racismo. O que se vê, no caso específico destas escolas, onde os professores e gestores, em sua totalidade, residem fora do quilombo, é um currículo que será construído por educadores que não vivenciam e não compreendem a realidade

do povo quilombola, logo ele não refletirá as necessidades da comunidade.

Por outro lado, combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 6).

Nos últimos anos, as discussões sobre conhecimento e educação tornaram-se mais complexas e estão desafiando a reflexão pedagógica a compreender e apresentar alternativas à formação docente. Esse desafio se coloca muito em função dos contextos escolares cada vez mais massivos e com um público diferenciado dos padrões ensinados pela/ na formação docente de anos anteriores. Assim, na relação pedagógica, evidencia-se a questão dos limites sociais, culturais, ideológicos e, na emergência de uma mobilização em torno da Lei 10.639/03, os limites étnico-raciais da formação docente.

Os desafios de uma escola cada vez mais massiva, com públicos diferenciados, ritmos de aprendizagens diversas, que trazem em seu interior problemas sociais cada vez mais acentuados, ou ainda, contradições e conflitos raciais que estão cada vez mais expostos na sociedade brasileira, revelam dramaticamente que as lógicas das atividades pedagógicas e docentes nem sempre coincidem com as dinâmicas da formação inicial dos professores. Assim, a diversidade e as diferenças identitárias e étnico-raciais se apresentam com força, colocando em xeque a formação docente.

Gomes (2017) pergunta: o que os currículos educacionais têm a aprender com os processos educativos construídos por movimentos sociais negros na América Latina? Nas palavras da autora, sobre os saberes emancipatórios produzidos pela população negra e sistematizados pelo movimento negro, “trata-se de uma maneira de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade assinalada pela vivência da raça numa sociedade racializada e direcionada da população negra ao longo da história”. (GOMES, 2017, p. 67-68). A autora, ao se referir ao Brasil, enfatiza que tais questões são frutos de um aprendizado e representam, de um lado, “um tributo ao investimento intelectual, político, de vida e, de outro, trajetória persistente e tensa construída por tantos militantes do movimento negro”. (GOMES, 2017, p. 67).

A autora acrescenta: “podemos dizer que consideramos que a comunidade negra e o Movimento Negro produzem saberes, os quais se diferem do conhecimento científico, mas em hipótese alguma podem ser considerados menos saber ou saberes residuais”. (GOMES, 2017, p. 67).

Devido à importância da raça na constituição da sociedade brasileira é que esses saberes devem fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não escolares e do campo do conhecimento

de maneira geral. São eles: os saberes produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro; os saberes identitários (o Movimento Negro, especialmente no contexto das políticas de ações afirmativas, recoloca o debate sobre raça no Brasil e o ressignifica); os saberes políticos, representados pelo Estado, (sobretudo o Ministério da Educação), que passam a tematizar sobre as desigualdades étnico-raciais; e os saberes estéticos-corpóreos, que tangem à estética da arte, à estética como forma de sentir o mundo, como forma de viver o corpo.

Para Gomes (2017, p. 77), estes saberes “estão interligados de maneira dinâmica, apesar de suas especificidades”. Entende-se que o movimento negro trouxe várias pautas para a sociedade brasileira: uma agenda que alia política de reconhecimento, política de identidade, política de cidadania e política redistributiva. A autora reafirma, ainda, que o movimento negro constrói um projeto educativo emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pelos negros ao longo de sua trajetória histórica (GOMES, 2017; SANTOS, 2009-2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola precisa assumir o seu dever de combater práticas de intolerância e para isso o primeiro passo é inserir e problematizar as diferenças raciais e culturais dentro do seu espaço, abarcando todos os seus segmentos: docentes, discentes, funcionários, família e comunidade. O desafio de repensar um currículo a partir do respeito à diversidade e contemplando a História da África e afro-brasileira como forma de desmistificar estereótipos inferiorizantes que contribuem para o enraizamento do racismo, é de suma importância para que a escola se apresente como um espaço democrático, onde o trabalho pedagógico seja permeado pelo respeito e a tolerância.

Não resta dúvidas de que é preciso avançar refletindo sobre os desafios e as tensões que estão colocadas. Mas, quando surge a necessidade de nos colocarmos como docentes intencionados na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de sociologia, a mediação didática se apresenta como a dimensão prioritária. Não que as outras dimensões sejam secundarizadas, mas o que se apresenta de imediato para o exercício profissional docente são os contextos escolares, na medida em que as tensões políticas, identitárias e epistemológicas se evidenciam com força nas relações sociais com os jovens.

Ou seja, há uma tarefa pedagógica que se mescla com a dimensão política, e aplicar a lei nas aulas de sociologia significa discutir sobre o racismo estrutural que forjou e acompanha a sociedade brasileira até hoje.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael. **Por uma Sociologia Pública**. São Paulo: Alameda, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

BRASIL. **Indagações Sobre Currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.

CORRÊA, Marisa. **Ilusões da Liberdade**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa;

MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. P. 419-441.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares: quem legitima esses saberes?** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A Sociologia e as Tensões Sociais, Epistemológicas e Culturais da Escola**. In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça. *Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012b. P. 89-108.

ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. **aprendizagem e projeto**.

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



FERNANDA PRISCILA DA SILVA OLIVEIRA

Graduação em História pela Faculdade Sumaré (2014); graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2017); Professora de Educação Infantil e Fundamental I- na EMEI Luiza Helena de Barros.

RESUMO

As salas regulares de educação infantil brasileiras são compostas por crianças diversas, cada uma com suas especificidades, dentre elas vem aumentando de forma expressiva o número de crianças dentro do espectro autista, e a pergunta que profissionais da área se fazem é ,será que houve mesmo esse aumento de casos ,ou aumentou o número de crianças diagnosticadas?, diagnósticos este que muitas vezes são feitos de forma precoce, podendo conter erros, o que pode impactar diretamente no tratamento eficaz desta criança. No ambiente escolar é possível observar crianças com algumas características que se assemelham aquelas dentro do espectro autista, crianças essas não laudadas e sem tratamento, as escolas se veem de mãos atadas, sem suporte, pois não pode obrigar as famílias a buscar ajuda, sendo a única solução sugerir as mesmas uma avaliação psicológica, ainda assim esse movimento deve ser feito com muita sutileza, pois pode ser mal interpretada pelas famílias. Apesar do termo autismo estar mais presente em nosso dia a dia, a maior parte da sociedade associa o termo autismo a uma criança diferente, e só, não sabendo especificar de fato os comportamento e características das crianças nestas condições.

PALAVRAS-CHAVE: TEA; História; Educação Infantil.

ABSTRACT

The number of children on the autistic spectrum has been increasing significantly, and the question that professionals in the field are asking themselves is, has there really been this increase in cases, or has the number of children diagnosed increased? diagnoses that are often made prematurely and may contain errors, which can have a direct impact on the effective treatment of this child. In the school environment, it is possible to see children with some characteristics that resemble those on the autistic spectrum, children who have not been diagnosed and are untreated. Schools find themselves with their hands tied, without support, as they cannot force families to seek help, and the only solution is to suggest that they undergo a psychological assessment, although this move must be made very subtly, as it can be misinterpreted by families. Although the term autism is more present in our daily lives, most of society associates the term autism with a different child, and alone, not knowing how to actually specify the behavior and characteristics of children in these conditions.

KEYWORDS: ASD; History; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade compreender a relação de crianças com espectro autista durante a sua passagem pela educação infantil, os desafios presentes nessa etapa da vida, compreender como surgiram os primeiros estudos sobre o tema, e também como historicamente se deu o atendimento a crianças com necessidades especiais no Brasil.

Existem muitas barreiras para crianças dentro do espectro autista nas escolas de educação infantil, barreiras como a falta de capacitação dos educadores, a falta de práticas pedagógicas adaptadas, ambiente superestimulantes, dificuldade na comunicação, falta de apoio especializado, estigma e falta de inclusão entre outros.

COMO SURGIRAM OS PRIMEIROS DIAGNÓSTICOS

No início do século XX na Suíça, o psiquiatra Eugen Bleuler foi o primeiro especialista da área médica a usar o termo autismo, ele o definia como uma fuga da realidade, dentro do seu próprio mundo, essas primeiras análises se deram através da observação de paciente que a priori eram considerados esquizofrênicos, sendo uma de suas características denominadas de autismo, que nada mais era do que o desligamento da realidade.

Na década de 40 surgiram dois nomes que passaram a se aprofundar no tema, o psiquiatra Leo Kanner e o pediatra Hans Asperger, Kanner observou que os sintomas de autismo já eram apresentados logo na primeira infância, que envolvia questões motoras e também na comunicação, já Asperger observou que existia uma incidência maior de casos de autismo em meninos, e que

os mesmo apresentavam um foco maior em determinadas coisas e assuntos, dificuldade de fazer amizade, e apresentavam uma grande habilidade em detalhar assuntos específicos, esses registros foram feitos em sua obra denominada “A psicopatia autista na infância”.

Kanner (1943) constatou uma inabilidade no relacionamento interpessoal nas crianças que ele atendia, que as distinguia de outras patologias como a esquizofrenia: “o distúrbio fundamental mais surpreendente, “patognômico”, é a incapacidade dessas crianças de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações desde o princípio de suas vidas” (p. 242.). Para Kanner, tal comprometimento se fazia evidenciar pela dificuldade em adotar uma atitude antecipatória que assinalasse ao adulto a vontade de ser pego no colo (ex: inclinar o rosto, estender os braços e após, acomodar-se ao colo); um “fechamento autístico extremo” que levava a criança a negligenciar, ignorar ou recusar tudo o que vinha do exterior. (BOSA,2002,p. 02-03).

Existem várias teorias sobre a origem do autismo, nos anos 50 Kanner acreditava que a origem do autismo tinha relação direta a relação dos pais, no qual ele a denominava como “mãe geladeira”, esse termo era relacionado a mães de autistas que eram frias para com essas crianças, essa teoria caiu por terra nas décadas seguintes, com o surgimento de evidências que ligava o autismo a transtorno cerebral e não a algo que envolvia relação de pais e filhos.

No final dos anos 70 o psiquiatra Michael Rutter classificou o autismo como sendo um distúrbio no desenvolvimento cognitivo, o que foi um marco para história dos estudos sobre autismo, no qual o autismo passa a ser classificado no grupo do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Somente em 1980 após diversas pesquisas sobre autismo, o termo foi reconhecido pela primeira vez no DSM-3, após 33 anos com a publicação do DSM-5 o autismo passa a receber a nomenclatura de TEA (Transtorno do Espectro Autista).

ATENDIMENTO A CRIANÇAS ESPECIAIS NO BRASIL

A educação inclusiva no Brasil passou a ser tema discussão a partir de 1988, com a criação da constituição federal que estabelecia igualdade de direito para todas as pessoas, incluindo pessoas com necessidades especiais. Após 6 anos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) surgiu reforçando a tema de inclusiva, no qual os estudantes com necessidades especiais deveriam frequentar salas regulares, tendo o seu atendimento garantido sem discriminação, assim como na Declaração de Salamanca, que diz:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 17)

A Declaração de Salamanca é considerado um dos principais documentos internacionais no campo da Educação Inclusiva, pois ela influenciou de forma significativa as políticas educacionais de diversos países incluindo o Brasil, este documento reforça a importância de uma educação que atenda a todos, incluindo as pessoas com necessidades especiais, propondo a implementação de sistema de educação mais inclusão e equidade, além de enfatizar a importância de um ensino

diversificado, no qual a escola se adapte ao estudante e não ele a escola.

Além da Declaração de Salamanca, houve outros encontros que impactaram positivamente na cena da educação especial no Brasil e no mundo, como a Convenção da Guatemala, ocorrida em 1999, através deste encontro surgiu o Decreto Nº 3.956/2001, no qual afirma que a pessoa com necessidades especiais tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, além de garantir o direito a não ser submetidos a discriminação com base na sua condição.

No ano de 2015 o Brasil se comprometeu a implementar em sua agenda uma educação de qualidade e inclusiva, isso ocorreu no Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon na Coreia do Sul, baseada no documento da Declaração de Incheon a UNESCO propôs 17 objetivos para ser implementado até 2030, dentre eles consta a garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

No Brasil algumas políticas públicas surgiram para reforçar o compromisso do país com a pauta da inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, criada em 2008, que tem por objetivo garantir a permanência, acesso e participação de estudantes com necessidades especiais na escola regular, promovendo a inclusão desses estudantes nas escolas regulares, proporcionando condições de aprendizagem, com atendimento especializado, visando o direito a educação inclusiva.

Em 2015 foi criada a lei nº13.146/2015 que assegura os direitos e inclusão das pessoas com necessidades especiais, documento que reforça que seja garantindo a igualdade, acessibilidade, participação e autonomia das pessoas com necessidades especiais, em vários segmentos como trabalho, saúde, educação, moradia e etc.

TEA NA SALA DE AULA

Por volta dos primeiros meses de vida do bebê, pode surgir os primeiros sinais do Transtorno do Espectro Autista, e é na faixa etária da educação infantil que os sinais passam a ser mais perceptíveis, o diagnóstico precoce é de extrema importância, pois a partir dele é adotada estratégias educacionais para que favoreça a aprendizagem da criança.

O papel do educador é fundamental, pois ele é o responsável por introduzir práticas pedagógicas inclusivas, e é na escola que a criança tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades de comunicação, comportamento e socialização. Ainda assim muitas instituições de ensino não estão preparadas para atender essas crianças.

Segundo Martins e Monteiro (2017, p.3),

[i]ndependente de o aluno autista frequentar a escola regular ou a instituição especial, há em vigor um discurso sobre a escolarização dessas crianças, aspecto que demanda maior conhecimento sobre as relações estabelecidas entre os alunos com seus pares, equipe pedagógica e com outras instâncias institucionais, assim como reflexões sobre as possibilidades de ensinar esses alunos .

A inclusão escolar segundo Mantoan (2018, p.29) ainda é considerado um sistema de ensino falho no Brasil, e isso se dá em todos os níveis da educação, conforme trecho:

Os caminhos até então percorridos para que a escola brasileira acolha todos os alunos, indistintamente, tem se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregador e conversador, do nosso sistema de ensino em todos os seus níveis: básico e superior.(MANTOAN, 2018, p. 29).

De acordo com Mantoan (2003, p. 12), a escola deve estar preparada para atender, inserir e mediar o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual dessas crianças com autismo, as envolvendo no contexto da escola sem que haja preconceitos.

[...] escola não pode ficar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 12).

Rodrigues (2010, p. 72-73) também versa sobre a importância de os educadores estar sempre atualizados e buscando novas práticas pedagógicas, conforme citação:

[a] proposta inclusiva da Educação (um direito assegurado) tem por fim conscientizar os (as) professores (as) sobre as bases filosóficas, políticas educacionais, jurídicas, éticas responsáveis pela formação de competências do profissional que participa ativamente dos processos de integração, desenvolvimento e inserção da pessoa deficiente na vida produtiva em sociedade, evidenciar o direito legal mediante dever do Estado com a educação; e garantir, conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil no seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino. (RODRIGUES, 2010, p. 72-73).

É de sumo importância a promoção de interações dentro da sala de aula, adequando e envolvendo as crianças TEA neste ambiente, organizando os espaços para recebê-los, pois, o ambiente adequado auxiliará os professores no acompanhamento dessas crianças proporcionando conforto e comodidade para elas.

Mantoan afirma que o professor deve estar preparado para ir além do paradigma tradicional, se profissionalizando em diferentes frentes.

[...]a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda [...]". (MANTOAN, 2003, p. 87).

Pode se dizer com convicção que é na educação infantil que se forma a base para que as crianças possam desenvolver seus aspectos psicológicos, físicos, intelectuais e sociais, em especial aquelas com necessidades especiais, dentro deste contexto deve-se respeitar as crianças como seres em constante desenvolvimento, cabendo aos educadores mediar e promover atividade que os envolvam de forma lúdica, respeitando os seus limites.

Possibilitar as crianças o desenvolvimento da sua autonomia, do autoconhecimento, fazendo com que elas possam construir novos conhecimentos dentro do ambiente escolar, é o que se espera de uma escola inclusiva.

Existem algumas estratégias que podem ser usadas pelo educador no atendimento a crianças dentro do espectro autista, que tem como objetivo contribuir e apoiar na sua socialização, comunicação criando condições para que o seu desenvolvimento seja pleno.

Através da observação destas crianças, analisando os seus pontos de interesse, será possível contribuir na elaboração de atividades adaptas usando temas do interesse da criança o que ajudar a estimulá-las, reconhecer as suas individualidades é fundamental nesse processo de aproximação, outro caminho que pode ser explorado é o da utilização de recursos visuais, como quadro de rotina, imagens de ação diárias e também o uso de PECS (sistema de comunicação por troca de figura) que auxiliam na comunicação e naturalização dessas ações.

Outro ponto que deve ser analisado na construção dessas estratégias é a questão da sensibilidade auditiva das crianças TEA, ambientes barulhentos podem causar a desorganização delas, podendo ocasionar crises, neste caso o ideal é realizar propostas em ambiente abertos, como em áreas externas, que auxiliam na dissipação destes ruídos.

Ambientes hiper estimulados podem gerar inseguranças para crianças autistas, nestas situações é importante a intervenção do educador auxiliando a criança a observar uma coisa por vez, diminuindo este impacto visual, para que a criança assimile as informações no seu tempo.

Algumas crianças dentro do espectro autista possuem uma hipersensibilidade tátil, e isso é um grande desafio para os educadores, pois na educação infantil é explorado diferentes texturas, o que pode ser um incomodo para uma criança atípica, uma boa estratégia para diminuir esse desconforto é tornar o ambiente menos aversivo, através de atividades de dessensibilidade como pinturas com os dedos, brincadeiras com massinha, brincadeiras com areia, caixa sensorial entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem muitos desafios que implica a educação inclusiva, como a falta de formação continua dos professores, a falta de currículos adaptados, recursos pedagógicos acessíveis e infraestrutura adequada.

Diante ao conteúdo coletado e analisado, fica evidente que existe a necessidade de que a práxis pedagógica seja melhorada, a atuação do educador deve se adequar a um padrão de ensino coerente de acordo com as propostas previstas nas leis, nota-se que existe muitas dificuldades de inserir as crianças autistas em sala de aula, os educadores em sua maioria estão despreparados para lidar com a inclusão escolar , e isso se deve à falta de formações complementares para que ocorra de facto a inclusão.

Atualmente existem vários recursos que possibilitam as unidades educacionais e aos educadores oferecer uma educação de qualidade as crianças dentro do espectro autista. Observa-se que a falta de recursos didáticos, de especialização dos docentes, a falta de estrutura escolar, acabam dificultando tanto na aprendizagem, quanto na inclusão, atrasando e comprometendo o desenvolvimento cognitivo dessas crianças.

A parceria entre os educadores e as famílias é fundamental neste processo, pois ambos contribuem para o enriquecimento dos conhecimentos adquiridos pelas crianças.

Portanto se faz necessário que o educador sempre esteja buscando novos conhecimentos,

tanto para enriquecer o desenvolvimento da criança, como também o seu próprio desenvolvimento. Se faz necessário garantir os direitos das crianças TEA a ter um atendimento escolar inclusivo, no qual o educador poderá transmitir conhecimentos, aceitando a realidade de cada criança e as adaptando, desenvolver as crianças sempre com foco nas suas habilidades e potenciais, que devem ser sempre preservados.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: Atuais interpretações para antigas observações**. Universidade do Rio Grande do Sul. 2002. Disponível <<http://peadinclusao.pbworks.com/f/palestracleonice.pdf>> Acesso 15 set. 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

FERNANDES, Fátima Rodrigues. **Quatro médicos que mudaram a visão do mundo sobre autismo**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2019/11/27/quatro-medicos-que-mudaram-a-visao-do-mundo-sobre-autismo/>. Acesso 20 jun. 2024.

LUIZA, Ingrid. **A redescoberta do autismo**. Veja saúde. São Paulo, 2023. Disponível em: https://saude.abril.com.br/medicina/a-redescoberta-do-autismo/#google_vignette . Acesso 20 jun. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no con-texto pedagógico.** Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v. 21, n. 2, p. 215-224, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00215.pdf>. Acesso 21 jun. 2024.

RODRIGUES, S. R. **Oficinas de Acessibilidade ao Currículo: Pensando na inclusão da diversidade.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., São Carlos. Anais eletrônicos [...] São Carlos: UFSCar, 2010.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



FLAVIA DE OLIVEIRA LIMA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2012); Especialista Gestão Escolar pela Universidade de Santo Amaro (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho analisa a importância do brincar na construção do conhecimento na Educação Infantil, bem como a formação do educador na perspectiva da educação lúdica. Retratamos também como a infância repercute fortemente no papel da educação infantil, pois direciona todo o atendimento prestado à criança pequena. Portanto, a educação infantil está integrada ao conceito de infância, tendo o seu desenvolvimento marcado pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre aquela que antes era vista como um ser sem importância, quase invisível, e hoje considerado em todas as suas especialidades biopsicossociais. Para a produção deste artigo nos baseamos em pesquisa bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação Infantil; Lúdico; Papel do Professor.

ABSTRACT

This paper analyzes the importance of play in the construction of knowledge in Early Childhood Education, as well as the training of educators from the perspective of playful education. We also portray how childhood has a strong impact on the role of early childhood education, as it directs all the

care provided to young children. Therefore, early childhood education is integrated into the concept of childhood, and its development has been marked by social transformations that have given rise to a new view of what used to be seen as an unimportant, almost invisible being, and is now considered in all its biopsychosocial specialties. To produce this article, we used bibliographical research.

KEYWORDS: Play; Early Childhood Education; Playfulness; Role of the Teacher.

“É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem sua liberdade de criação.”
(Winnicott, 1975).”

INTRODUÇÃO

O brincar, numa concepção sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, a cultura, os objetos, as relações e os afetos das pessoas. A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é importante que esteja presente na escola desde a educação infantil para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas, considerando-se como lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a espontaneidade das crianças. Sobre esse tema é pertinente questionar: qual a importância do brincar na construção do conhecimento na Educação Infantil? Qual a importância de se garantir a formação do professor e condições para a sua atuação? Justifica-se o estudo deste assunto, pela importância que o tema do brincar na Educação Infantil vem ocupando no atual cenário da educação brasileira, nos debates entre educadores e na promoção de políticas públicas. Portanto, o objetivo principal deste estudo é investigar a construção do saber na perspectiva lúdica, dando as brincadeiras um papel pertinente nesse processo. Para tanto, parto da proposição de que a integração entre a Infância e o brincar na Educação Infantil é um fator decisivo para uma aprendizagem significativa, bem como a formação do educador na perspectiva da educação lúdica. Para o desenvolvimento neste trabalho está sendo utilizada pesquisa bibliográfica, consultando-se os estudos de Vygotsky, Kishimoto, entre outros autores citados nas referências bibliográficas. O artigo está dividido em três etapas, a primeira condiz com as bases legais que garante o brincar como direito da criança, a segunda etapa nos remete a um breve historio da concepção de infância e como ela foi concebida anteriormente e por fim temos, a terceira e última etapa que contempla o brincar e o educador com as suas implicações cabíveis.

DIREITO GARANTIDO

O reconhecimento dos direitos da criança e da Educação Infantil tem gerado muitos discursos ao longo do tempo. Escolas maternais, Kindergarten e Creches, foram criadas para assegurar, proteger e instruir as crianças pequenas. Instituições estas que durante muito tempo, foram vistas como um favor, que, com progressivos avanços foram concebidas como um direito da população.

A Declaração universal dos direitos da criança afirma que: "... A criança deve desfrutar

plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito". (Declaração Universal dos Direitos da Criança, princípio VII, 1959). A educação infantil que se desenvolve em creches e pré-escolas, ganha um novo sentido no sistema escolar brasileiro, passando a integrar a Educação Nacional, a partir de dezembro de 1996 quando entrou em vigor a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), especifica os vários aspectos a serem contemplados, dentre eles o brincar. Levando-se em conta as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania deve ter a base nos seguintes princípios:

- ☐ O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, econômicas, culturais, étnicas, sociais, religiosas, etc.
- ☐ O direito das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e a estética.
- ☐ A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- ☐ O atendimento aos cuidados essenciais associando à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

A estes princípios cabe salientar que as crianças têm direito, antes de tudo, de vivenciar experiências prazerosas nas instituições e como todo ser humano é um sujeito social e histórico e principalmente produtor de sua própria história. É profundamente marcado pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, uma base estrutural da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais e integrantes do grupo.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) foi instituído pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Trata-se de um conjunto de normas que tem como objetivo proteger a integridade da criança e do adolescente no Brasil. Além disso, é papel do ECA, fiscalizar se os direitos da Criança e do Adolescente estão sendo respeitados como também, fiscalizar os possíveis desvios de verbas e violações aos direitos da criança e do adolescente.

CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA

Segundo Ariès (1981) ser criança nem sempre foi sinônimo de fragilidade, a infância, tal qual a conhecemos, é uma mera invenção da modernidade, concebida através de uma evolução cultural e histórica. A visão sobre a infância, atualmente, como um período específico pelo qual todos passam é uma construção definida no momento presente.

A questão de que todas as pessoas nascem bebês e serão crianças até um determinado

período, independente da condição ou classe social vivida, é inegável, entretanto, tal premissa nem sempre foi percebida dessa maneira e por diversos períodos se questionou qual era o tempo da infância e quem era a criança.

O pesquisador francês Philippe Ariès, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, vai apontar que o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura.

No caso da infância propriamente dita, o autor, partindo de relatos e textos dos Séculos XII ao XVIII, demonstra que as pessoas definiam a idade da criança como: “[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...]” (ARIÈS, 1981, p. 36).

Ariès é considerado o precursor da história da infância, pois foi através dos estudos realizados por ele com variadas fontes, como a iconografia religiosa e leiga, diários de família, dossiês familiares, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos, que surgem os primeiros trabalhos na área de história, apontando para o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII.

Baseando-se na história das mentalidades, ARIÈS (1981, p. 26) afirma:

(...) é sempre, quer ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado com, a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início.

Quando se descobre um mundo próprio e autônomo da infância, surge o afeto pela criança e os pais, então, começavam a preocupar-se com a educação, com a saúde e com a carreira de seus filhos. Educadores já não toleravam mais o desdém diante dos pequenos. Nascia a noção da inocência infantil. Ariès é um dos primeiros a assinalar o aparecimento da infância enquanto inocência.

Em contrapartida, as crianças de hoje se divertem com computadores e vídeo games, tem seus direitos reconhecidos por leis e punições para aqueles que não as respeitarem. A informação hoje em dia é em tempo real, o aprendizado das crianças é mais rápido, não existem barreiras de tempo ou de distância para que qualquer um saiba o que está acontecendo no mundo. Essa passagem da criança, vista antes como nada mais que um ser sem importância, revela agora um sentimento diferente, antes desconhecido, pois a criança como vemos hoje, simplesmente não existia.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kishimoto (1997), entende o brincar como ferramenta essencial e necessária ao processo de desenvolvimento humano. O lúdico para a autora, abrange o brincar e tem o mesmo sentido de

infantil, diz respeito ao “inútil” do ponto de vista imediato e se refere à atividade em si mesma que não visa algum outro fim, mas que tem grande importância no processo de desenvolvimento em longo prazo.

Para a autora o brincar é uma necessidade do ser humano, quando brinca o indivíduo pode aprender de uma maneira mais profunda, podendo relacionar pensamentos, criar e recriar seu tempo e espaço adaptando-se melhor as modificações na vida real. No momento da brincadeira a criança pode pensar livremente, pode ousar imaginar, não tendo medo de errar, fazendo de um pedaço de madeira o que quiser.

A evolução lúdica, nitidamente, nos primeiros anos de vida mostra que ao brincar a criança desenvolve sua inteligência, aprende prazerosa e progressivamente a representar sua realidade, deixa, em parte, o egocentrismo que a impede de ver o outro como diferente dela, aprende a conviver. O lúdico não está nos brinquedos ou nas técnicas, mas nas crianças, no homem que as imagina, organiza e constrói.

Partindo desse pressuposto pode-se entender que poder brincar já é um processo terapêutico, brinca-se com o que não se pode entender, brinca-se para poder entender melhor e brinca-se para ressignificar a vida. Na brincadeira exercitase cognitivamente, socialmente e efetivamente.

É possível através do modo como uma criança brinca estabelecer o seu modo de aprender, pode-se notar a forma como vê o mundo, percebe-se como ela utiliza a inteligência, se pode jogar ou o que quer ocultar, pode-se observar sua relação com a aprendizagem, sua capacidade de argumentar, organizar, construir e significar.

Segundo Fernandez (1991):

Brincando a criança pode agir numa esfera cognitiva, ela é livre para determinar suas próprias ações, é dona de seu destino, pode tomar decisões, pode comunicar-se. "O saber se constrói, fazendo próprio o conhecimento do outro". (FERNANDEZ, 1991, p.1 65).

O contexto social é importante para o brincar infantil. O brincar não deve e nem pode ser separado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna da criança, mas é dotado de significação social. A criança é um ser social e aprende a brincar.

A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. O brincar é importante para o desenvolvimento da criança, é uma atividade que estimula a aprendizagem pois cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança (a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz):

[...] No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.134).

Para Vygotski (2007), no brinquedo acontecem as maiores aquisições de uma criança, e são

elas que se tornarão, no futuro, seu nível básico de ação real e moralidade.

É de suma importância o lúdico na produção do conhecimento e diversos autores confirmam sua significância positiva em obras premiadas. Aprender brincando é descobrir um mundo novo através de milhares de possibilidades diferentes.

O Brincar é especial não só por oportunizar novas aprendizagens que irão dar significado a algo ou alguém, mais também por fazer com que a criança absorva, por assim dizer, um repertório além de quantitativo, qualitativo de educação.

A infância é complexa por si só e o Brincar além de retificar esse direito, traz consigo um repertório que oportuniza a criança descobrir a si mesma e ao mundo.

A atividade lúdica é para a criança um dos meios principais de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e as coisas do mundo.

Estas brincadeiras expressam conteúdos inconscientes, não cabendo ao educador interpretá-las mais sim permitir a sua expressão.

O QUE É BRINQUEDO?

Para a autora Kishimoto (1997) o brinquedo é compreendido como um "objeto suporte da brincadeira", ou seja, o brinquedo aqui estará representado por objetos como piões, bonecas, carrinhos etc.

Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São denominados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos, é o caso dos exemplos acima, piões, bonecas, carrinhos e tantos outros.

Os brinquedos denominados não estruturados são aqueles que não sendo industrializados, são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, passando assim a ser um brinquedo.

A pedra se transforma em comidinha e o pau se transforma em cavalinho. Portanto, vimos que os brinquedos podem ser estruturados ou não estruturados dependendo de sua origem ou da transformação criativa da criança em cima do objeto.

O QUE É BRINCADEIRA?

Segundo a autora Kishimoto (1997) a brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. Exemplos de brincadeiras que poderíamos citar e que são amplamente conhecidas: Brincar de Casinha, Ladrão e Polícia etc.

A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira

a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças.

O QUE É JOGO?

Kishimoto (1997) também exemplifica que a compreensão de jogo está associada tanto ao objeto (brinquedo) quanto à brincadeira. É uma atividade mais estruturada e organizada por um sistema de regras mais explícitas. Exemplos clássicos seriam: Jogo de Mímica, de Cartas, de Tabuleiro, de Construção, de Faz-de-Conta etc.

Uma característica importante do jogo é a sua utilização tanto por crianças quanto por adultos, enquanto o brinquedo tem uma associação mais exclusiva com o mundo infantil.

Huizinga (2007) destaca certas características essenciais do jogo, tais como:

“Uma atividade livre, conscientemente tomada como „não –séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras” (HUIZINGA, 2007, p. 16).

Em resumo o universo lúdico abrange, de forma mais ampla os termos brincar, brincadeira, jogo e brinquedo. O brincar caracteriza tanto a brincadeira como o jogo e o brinquedo como objeto suporte da brincadeira e/ou do jogo.

PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO LÚDICA

“A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder - alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si de do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor”. (ALMEIDA, 1987, p.195).

O Professor Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida em seu artigo “O brincar na Educação Infantil” (2005), diz que para se ter dentro de instituições infantis o desenvolvimento de atividades lúdicas educativas, é de fundamental importância garantir a formação do professor e condições de atuação. Somente assim será possível o resgate do espaço de brincar da criança no dia-a-dia da escola ou creche.

A formação do Educador Infantil, ganha em qualidade se, em sua sustentação, estiverem presentes três pilares:

I. Formação teórica

II. II. Formação pedagógica

III. III. Formação lúdica

A decisão de se permitir envolver no mundo mágico infantil seria o primeiro passo que o professor deveria dar. Explorar o universo infantil exige do educador conhecimento teórico, prático, capacidade de observação, amor e vontade de ser parceiro da criança neste processo.

De acordo com essa concepção de educador que o Professor Marcos nos apresenta, o educador deve considerar as múltiplas possibilidades educativas e compreender que no surgimento e o desenvolvimento do jogo e da brincadeira não são espontâneos.

Isto significa que no educador tem a responsabilidade de proporcionar momentos e condições necessárias, contribuindo ao máximo para desenvolvimento da criança. Ele precisa conscientizar-se que brincando as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade interativa e imaginativa.

As atividades na Educação Infantil devem oferecer as condições necessárias para florescer o lúdico, pois o brincar é uma forma adequada e que colabora para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e desenvolver.

O professor necessita de um suporte teórico e, acima de tudo, acreditar que o jogo e a brincadeira se constituem em ferramentas indispensáveis no processo de desenvolvimento das qualidades psíquicas, o que possibilitará a aquisição de conhecimentos de forma prazerosa e adequada ao nível de desenvolvimento dessa etapa da vida.

Uma direção pedagógica inicial tem como meta privilegiar e contribuir para a atividade criadora e independente da criança, e estas particularidades juntamente com uma mediação adequada possibilitam que a atividade lúdica atinja um valor educativo, tornando-a indispensável na Educação Infantil.

Vale ressaltar que a mediação não se restringe apenas ao professor, mas inclui as diversas condições que são garantidas para as vivências da brincadeira no contexto da Educação Infantil.

As mudanças que ocorreram na concepção e na prática educativa colaboram para o desenvolvimento da autonomia das crianças, superando assim tendências espontaneístas ou muito diretivas que dificultam um novo olhar para a importância da cultura lúdica na prática educativa desta fase de Educação Básica.

Cabe ao professor construir um sólido conceito do brincar para crianças pequenas e desenvolver habilidades que as capacitem a abrir espaço e poderem, assim, priorizar as atividades lúdicas, proporcionando a confiança e o domínio das mesmas de tal forma que no prazer imediato que a criança sente no brincar, se estenda e se transforme em prazer de viver. Enfim, ver o Brincar como uma forma de ser e estar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de pesquisa bibliográfica percebo que a criança aprende enquanto brinca. De alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com

outras pessoas. Assim, a criança estabelece com os jogos e as brincadeiras uma relação natural e consegue extravasar seus sentimentos, é por meio da brincadeira que a criança envolve-se no jogo e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro. No ambiente escolar o professor tem a oportunidade de trabalhar as brincadeiras como forma de difundir os conteúdos. Para isso, o educador precisa selecionar situações importantes dentro da vivência em sala de aula. O Educador Infantil tem como finalidade desenvolver brincadeiras proporcionando oportunidades para que a criança brinque e ao mesmo tempo aprenda dentro de um contexto adequado e planejado para o seu desenvolvimento. A criança que tem liberdade para brincar, criar, recriar, será um adulto bem-sucedido, e isso lhe ajudará a construir melhor sua própria identidade. Enfim, o brincar sempre será uma das melhores ferramentas que o Educador Infantil terá a seu favor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987. ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. Ed. Cortez, 2º ed. 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**, São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo. 2007.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ESPECTRO AUTISTA

EDUCATIONAL PRACTICES AND TEACHER TRAINING FOR THE AUTISTIC SPECTRUM



GERALDO LUIZ DE TOLEDO COSTA

Graduação em Educação Física pela OSEC/UNISA 1985; Pós-graduado em Gestão Escolar, Orientação e Supervisão pelo Centro Universitário São Luís – Botucatu 2021.

RESUMO

Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre A arte e a formação de professores para o espectro autista. Grande parte das práticas pedagógicas no ensino de artes, restringe-se ao desenvolvimento artístico, e focaliza o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças autistas, autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Linguagem; Autismo.

ABSTRACT

The aim of this article is to highlight the essential points about art and teacher training for the autistic spectrum. Much of the pedagogical practice in arts teaching is restricted to artistic development, and focuses on the work of the educator as a transforming agent, for which they must have specific skills and qualifications. However, working with autistic children has been little explored in society and lacks information to help teachers in the school environment. In view of these aspects, the main focus of this article is to provide clear and objective information. The results show that the majority of teachers do not have sufficient and appropriate knowledge to deal with autistic people. It also seems clear to us that it is up to the teacher and the bodies responsible for education to seek out and offer continuing education courses.

KEYWORDS: Arts; Language; Autism.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de falar da relevância do ensino de artes para autistas.

O problema de pesquisa é saber qual prática o ensino de artes deve ter para desenvolver o aprendizado com autistas?

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos.

A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam a síndrome específica “autismo”; como educar um autista e as maiores dificuldades.

A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscou a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. A arte está presente em todas as culturas da história por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representando uma via de acesso ao mundo.

A ARTE E O AUTISMO

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que

aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Uma das maiores dificuldades para o autista é a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante, em se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno. Segundo CUNHA (2011):

Quando falamos do mundo artístico, reconhecemos as dificuldades na comunicação e na linguagem. É natural que alguns com a síndrome não atente para a necessidade social de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afetiva. Decreto é eminentemente pelo afeto que comunicamos nosso amor. É pelo afeto que nos tornamos escultores de nós mesmos no mundo exterior. (CUNHA, 2011, p. 78).

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.

Se as atividades com os alunos autista visam à sua independência, trabalhar a comunicação e a linguagem expressiva e receptiva possibilita sua autoria nas ações, facilitando, também, os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Atividades que estimulem elaboração cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva- tão comum no autismo- como interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. (CUNHA, 2011, p.78-79).

De acordo com CUNHA (2011):

O autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustração e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustrações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

Existem duas as formas de conhecimento – o entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível.

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista é preciso também promover integração social.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

De acordo com CUNHA (2011, p. 90) “Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica”.

Coll (1995) defende que os procedimentos da educação de um autista, devem basear-se em um conhecimento minucioso das leis de aprendizagem, sempre respeitando sua individualidade.

É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e afetivo dessas crianças autistas.

É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado o tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH.

Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um. Segundo ORRÚ (2011):

O método TEACCH utiliza estímulos visuais e audiocinetésico-visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula, em geral, costumam estar máximo de cinco alunos com a síndrome. A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém, com o uso de recurso visual. (ORRÚ, 2011, p. 51 e 52).

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolverem ativamente no meio em que vivem; proporcionando adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando-se em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade.

O percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuirão para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor

tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los.

Cunha (2011) comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2011. p. 12).

Pode-se notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das

mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico.

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma “missão impossível” (BRASIL, 2008).

Poderia pensar que este problema se resolverá com mais conteúdo na formação e assim com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real. A profissão de professor envolve muitas decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação. O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento. Este procedimento implica que para que a informação se transforme em conhecimento precisa ser discutido, refletido e, completada. Esta é uma nova competência do professor e da escola. Tomando como exemplo uma dilatada experiência na formação de professores na área das NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS) tanto no campo graduado como pós-graduado, vamos discutir os modelos e estratégias que nos parecem mais adequados para preparar os professores para os desafios da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

A música sempre esteve presente ao longo da história. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Atualmente a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, científicas e culturais.

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginárias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas porque instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e seus modos de atuação sobre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade. Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das

distintas culturas que se renovam através dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC / SEF. 2008.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KANNER, Léo. Austitic. **Disturbances of Affective Contact**. Nervous Child, 2:217-250 (1943).

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo: o que os pais precisam saber?** Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p.7(Metodologia / didática / prática / gestão / lúdico / psicologia), 2013.

O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING AND ITS CONTRIBUTION TO INCLUSIVE EDUCATION



GIOVANA BARBOSA ALMEIDA SARTORELLI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniitalo (2012); Professora de Ensino Médio – Filosofia - na Escola Estadual Roberto Mange Professor de Educação Infantil – Emei Maria Eugenia Fakhoury.

RESUMO

De natureza qualitativa, este artigo tem a pretensão de responder à seguinte indagação: Qual a contribuição que o Desenho Universal para Aprendizagem apresenta na construção de uma educação inclusiva? Assim, a fim de subsidiar o que se quer descobrir com a problematização anunciada, a pesquisa possui como objetivo geral e específico, na ordem aqui exposta, compreender primeiramente a partir do acervo bibliográfico e jurídico vigentes as definições em relação ao conceito acerca do DUA, assim como o da educação inclusiva. Enquanto o segundo visa analisar brevemente, para embasamento à escrita, legislações em que ambas as práticas educacionais objetos do estudo desta pesquisa se baseiam. Conclui-se que o Desenho Universal para Aprendizagem e a educação inclusiva são práticas que se complementam, favorecendo a eliminação de barreiras considerando as necessidades dos estudantes, aproximando-se de um modelo educativo que colabore na construção de uma sociedade livre de preconceitos e mais humanizada.

PALAVRAS-CHAVE: DUA; Educação Inclusiva; Ensino Regular.

ABSTRACT

Of a qualitative nature, this article aims to answer the following question: What contribution does Universal Design for Learning make to the construction of inclusive education? Thus, in order to subsidize what we want to discover with the problematization announced, the research has as its general and specific objectives, in the order set out here, to first understand from the current bibliographic and legal collection the definitions in relation to the concept of UDL, as well as that of inclusive education. The second aims to briefly analyze, in order to support the writing, the legislation on which both educational practices are based. It is concluded that Universal Design for Learning and inclusive education are practices that complement each other, favoring the elimination of barriers considering the needs of students, moving closer to an educational model that collaborates in building a society free of prejudice and more humanized.

KEYWORDS: DUA; Inclusive Education; Regular Education.

INTRODUÇÃO

Não é recente que diferentes setores da sociedade evidenciam nas discussões de cunho dialógico a temática da educação escolar, a fim que seja concebida numa perspectiva inclusiva, o que possibilitou a formulação de políticas no sistema regular de ensino, orientando que não haja privilégios a nenhum grupo específico e que todas as pessoas frequentem a mesma escola com iguais oportunidades promotoras de um desenvolvimento pleno

Dessa forma, essa política de educação é alicerçada em documentos oficiais que orientam que a educação deve ser para todos, isto é, em todos os espaços (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2018). A inclusão, portanto, prevê que todos os espaços sejam adaptados para receber todas as pessoas e não a adaptação da pessoa para ser recebida (Bueno; Shimazaki; Silva, 2021, p. 34).

Conforme esse paradigma, incorporado pelo sistema educacional, faz-se necessário a implementação de novas posturas, distanciando-se daquelas que eram postuladas pela segregação escolar, pois, nessa conjuntura não se tem mais licença para manter a homogeneidade para aprender, algo idealizado pela escola, afastando aos que não se adaptavam a esse locus.

É nessa percepção que principalmente a partir dos anos 90 intensificam os debates do como ampliar não apenas o acesso, mas junto a ele uma permanência efetiva atrelada à aquisição significativa dos conhecimentos escolares dos meninos e meninas matriculados nesse lugar, dando espaço a apresentação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) contribuindo com reflexões teóricas e práticas as quais pretendem construir a escola para e com toda a comunidade.

Desse modo, o presente estudo evidencia o seguinte questionamento: Qual a contribuição do Desenho Universal para Aprendizagem na construção de uma Educação Inclusiva? A fim de responder ao problema evidenciado, é traçado como objetivo geral e específico, respectivamente, compreender a partir do acervo bibliográfico e jurídico vigentes a definição acerca do que é DUA, assim como

educação inclusiva, além de analisar brevemente, para embasamento à escrita, legislações em que ambas as práticas educacionais, objetos de estudo desta pesquisa, se baseiam.

Salienta-se que a elaboração deste artigo justifica-se pela necessidade premente em conhecer uma das ferramentas, nesse caso o Desenho Universal para Aprendizagem, que pode contribuir com a educação inclusiva, propondo uma investigação e discussão acerca do impacto desse recurso quando colocado ao dispor da ação política e social que ocorre no âmbito da escola.

O estudo tem como pretensão ser relevante à Pedagogia contribuindo para o fomento de reflexões da importância de uma educação inclusiva como promotora de uma sociedade mais humanizada, a qual valorize e respeite as diferenças. Além disso, tenciona embasar outras pesquisas que tenham essa temática como fundamento de práticas que fortaleçam o protagonismo de quaisquer estudantes das escolas não excludentes, acolhedoras e lócus de um fazer ativo e potente voltado exclusivamente ao atendimento das singularidades dos bebês, crianças, jovens e adultos frequentadores desses territórios.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Em consequência da Primeira e Segunda guerra mundial, que ocorreram entre os anos 1914 e 1939, um número elevado de soldados retornaram aos seus países de origem com alguma deficiência de natureza física, transtornos ou com uma condição neurológica diferenciada daquela que os constituíam antes dos combates. Os Estados Unidos da América, encontra-se entre estas nações que participaram desses conflitos, iniciando um movimento em prol ao atendimento e acolhimento dos homens e mulheres que tiveram seus corpos e aspectos socioemocionais, assim como o cognitivo, afetados pelos confrontos armados que vivenciaram.

Desse modo, em 1973 os Estados Unidos promulgou a Lei de Reabilitação Profissional “[...] proibindo qualquer forma de discriminação devido a questões de deficiência [...]” (Ricardo; Saço; Ferreira, 2017, p. 1525), ampliando a discussão que ocorria desde o final das duas grandes guerras que o mundo presenciou, as quais deixaram como consequências mutilações e traumas nos sujeitos envolvidos nessas lutas.

O debate que se apresentava era acerca de um Desenho Universal (DU), em que consistia estabelecer princípios que assegurassem a eliminação de empecilhos, a fim de que os territórios e o que nele estivessem disponíveis para uso, fossem utilizados por todos, independentemente da composição corpórea e biopsicossocial humana, logo, o meio é pensado sem distinção, para o coletivo, mas também para cada um dentro de suas especificidades.

Em 1990, um arquiteto usuário de cadeira de rodas e do respirador, chamado Ronald Mace, planejou a acessibilidade arquitetônica e o designer de materiais que também servissem àqueles que não tinham o padrão de normalidade imposto pela sociedade, fomentando o diálogo acerca do DU em diferentes localidades (Gomes; Emmel, 2020, p.166).

No Brasil, o texto normativo n.º 13.146/2015 conhecido como a Lei Brasileira de Inclusão da

Pessoa com Deficiência (LBI), em seu artigo 55 afirma que

a concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações, abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do Desenho Universal, tendo como referência as normas de acessibilidade (Brasil, 2015).

Nessa perspectiva, a legislação supracitada requer o rompimento com os conceitos de segregação, viabilizando a livre participação das pessoas com deficiências no meio em que vivem e convivem, impactando todos os setores sociais, entre eles a educação que por muito tempo foi frequentada apenas pelos que eram considerados aptos a aprender o que esse lócus ensinava sem a preocupação de modificar-se para atender a heterogeneidade humana.

Foi a partir da percepção de pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST), entre eles David Rose e Anne Mayerque, de que o DU poderia ser utilizado na educação que foi desenvolvido o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) (Barcelos; Machado; Martins, 2021, p. 3).

Assim, a repercussão do Desenho Universal, no campo educacional, versa pela ideia de que a construção da aprendizagem de qualquer estudante é possível desde que elimine ou minimize as barreiras percebidas nas metodologias disponibilizadas no processo de ensino e aprendizagem, a fim de que tenham garantido o direito da “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996, art. 3º).

Então, a discussão que iniciou em torno do benefício que o DU traria às pessoas com deficiências no meio em que elas vivem e convivem, foi ampliada pelo propósito do Desenho Universal para Aprendizagem que visa não somente a um determinado grupo no ambiente escolar, mas a todos que estiverem matriculados no sistema regular de ensino.

Destarte depreende-se que:

O DUA consiste em um conjunto de princípios, baseados na pesquisa, e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes “[...] tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justa e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes [...]” na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados (Zerbato, 2018, p. 150).

Logo, nessa concepção, os professores trabalham considerando todos os discentes visando as individualidades dentro da coletividade escolar, elaborando recursos, métodos e estratégias pedagógicas a fim de que apoiem o desenvolvimento educativo desses estudantes.

O Desenvolvimento Universal para Aprendizagem está baseado em três princípios os quais “[...] assumem objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino, que visa a satisfazer as necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos em sala de aula [...]” (Prais; Vitalino 2021, p. 228), sendo eles:

“Princípio do engajamento (“por que” da aprendizagem): favorece a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem [...]”. Isso otimiza a aprendizagem com interesse, persistência e autorregulação, com vistas à motivação, uma vez que a aprendizagem está relacionada às emoções e à afetividade. Assim, os estudantes são provocados e motivados a aprender [...]”.

Princípio da representação (“o que” da aprendizagem): são proporcionadas diferentes formas de representação do conceito, pela linguagem visual, oral, escrita ou sensorial, facilitando a aprendizagem na percepção, linguagem e compreensão, com o objetivo de construir conhecimentos. Este princípio busca fazer com que os estudantes aprendam de formas mais variadas, tenham maior quantidade de oportunidades de aprendizagem, aumentando a possibilidade de realizar interconexões entre os conceitos.

Princípio da ação e expressão (“como” da aprendizagem): traz flexibilidade de demonstrações e diversidade na maneira de explorar as informações e atuações dos envolvidos, em prol do conhecimento, proporcionando o envolvimento da ação física, expressão e comunicação e funções executivas que direcionam a aprendizagem aos seus objetivos (Costa; Góez, 2022, p. 29-30)

Com isso, ao seguir os preceitos do primeiro princípio, os discentes são motivados a construir conhecimentos a partir da realização das propostas vivenciadas, identificando-se com elas, tomando decisões com responsabilidade para a sua aprendizagem. Em relação à representação, buscam-se diferenciadas linguagens para que os escolares apreendam os saberes elaborados de modo significativo. Por fim, o princípio da ação e expressão, o qual proporciona aos estudantes o autoacompanhamento e aperfeiçoamento do que aprendem, identificando suas potencialidades e fragilidades (Cast, 2019).

Isso posto, salienta-se que ao integrar o DUA no planejamento e prática pedagógica é possível criar ambientes de aprendizagem com equidade, acessíveis e eficazes para todos, auxiliando na superação dos desafios para consolidar um ensino que atenda as especificidades dos meninos e meninas matriculados nas escolas regulares do território brasileiro.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Por meio da promulgação de textos normativos influenciados pelos movimentos e orientações de organizações internacionais as quais preconizavam que todos independentemente de suas características deveriam conviver e aprender juntos na escola comum, o Brasil instituiu em seu sistema de ensino a concepção inclusiva.

Essas mobilizações sociais e documentais impactaram a construção da Constituição Federal de 1988 a qual anunciou que a partir dessa legislação a educação brasileira passou a ser um direito de todos (Brasil, 1988, art. 205). Nessa mesma trajetória tem-se a Declaração de Salamanca de 1994 que norteia a educação pelo viés o qual estabelece como princípio

de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (Declaração de Salamanca, 1994).

Portanto, a partir dessas ideias a educação escolar passa a ser convocada a modificar-se quanto a suas ações e postura em relação ao recebimento da heterogeneidade em seus espaços. Assim, a concepção da inclusão compreendida como “[...] um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana [...]” (Sassaki, 2006, p.1), torna-se um componente essencial para que a escola não mais segregue ou apenas integre algum educando.

Ao entrelaçar o conceito inclusivo ao ato de educar que ocorre no meio escolar, desenvolve-se um processo contínuo de aprimoramento das práticas pedagógicas, visando uma escola para todos, a qual evidencia um ambiente acolhedor, valorizando e respeitando a diversidade humana.

Destarte, diferentes políticas, leis, normas, decretos, diretrizes e orientações foram publicadas embasando a educação inclusiva definida como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil 2008, p. 1).

No contexto dessa concepção os ambientes escolares são democráticos, não excludentes, conscientes do papel social e político que exercem para a emancipação do sujeito, movimenta-se para abarcar os meios de promoção que assegurem a entrada e a permanência dos estudantes nas sala comum das escolas em que encontram.

Paralelamente às ideologias que chegavam iniciando transformações nos diferentes aspectos sociais e políticos, no Brasil, em 1996, é elaborada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação. Essa legislação, publicada pelo n.º 9.394 ratifica a ideia posta na Constituição Federal de uma educação inclusiva, para todos (Brasil, 1988, art. 205).

Nela, encontra-se expresso que o ensino terá como bases princípios, entre eles, “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...], assim como, “[...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...]” (Brasil, 1996, art. 3º), ofertando mais caminhos que corroborem com a efetivação de uma educação para àqueles que queiram e precisam do ensino escolar para complementar, adquirir e construir os saberes cientificamente constituídos, sendo considerados em suas diferenças quanto aos modos de estar e permanecer no mundo sem qualquer ato de discriminação e segregação escolar.

É nesse cenário que a educação brasileira vai sendo concebida como inclusiva em seus territórios educativos, contudo, nesses lócus ainda persistem resquícios de um sistema de ensino em que outrora eram os estudantes quem deveriam adaptar-se aos métodos utilizados para o processo de aprendizagem, conduzindo muitos a evadir-se desses espaços.

No entanto, seja por força das leis ou juntamente a isso, a mudança de postura social que requer um sujeito respeitoso à diversidade e diferenças humanas, que o sistema regular de ensino não encontra espaço para recuar, pois, a concepção inclusiva se mostra necessária para subsidiar os múltiplos caminhos em que se espera obter uma educação de qualidade, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Considerando a pluralidade em que o sujeito se manifesta no mundo e a entrada deles na escola, não é possível a manutenção de um único meio para que os estudantes contemplem os conteúdos curriculares, desafiando o sistema de ensino comum a evidenciar outras possibilidades para que os discentes narrem uma trajetória de sucesso educacional.

Em consequência dessas demandas, o Desenho Universal para Aprendizagem coloca-se como uma estratégia em que a educação torna-se uma ação atenta a todos os matriculados na escola regular, contemplando-os como centro dos fazeres pedagógicos dentro da escola.

Dessa maneira, promover variados modos de envolvimento com o que se é proposto como objeto de estudo, a fim de que cada menino e menina em contato com a vivência educacional ofertada sejam encorajados a interagir com o que está posto, interessando-se de tal modo que haja motivação para ampliar, complementar e elaborar outros conhecimentos acerca do saber que lhe foi apresentado, significa incluir a todos, não permitindo que nenhum estudante fique à parte desse processo que perpassa entre o aprender e ensinar concomitantemente.

Intrínseco aos múltiplos meios de envolvimento, representar o que se pretende conhecer utilizando linguagens diferenciadas facilita aos discentes acessarem as informações conforme a disposição física, cognitiva, emocional e social que possuem. Logo, eles não são marcados por suas características corporais, neurológicas, biopsicossociais, étnica ou econômica, e são posicionados como sujeitos de direitos a terem uma educação que os respeitem em suas particularidades.

Ainda na perspectiva da educação inclusiva, o DUA propõe o princípio da ação e expressão (Costa; Góez, 2022, p. 30) oportunizando que todos exponham, ao seu modo, suas aprendizagens, escolhendo procedimentos que considerem mais adequadas para narrar ao outro o que apreendeu do estudo realizado.

O conceito da educação inclusiva colabora com a promoção de um olhar em que acolhe a cada um e o coletivo simultaneamente, pois tem consciência de que todos são potentes e capazes, em conjunto ao Desenho Universal para Aprendizagem, e seus princípios por ela declarados, subsidiando a constituição integral dos educandos, considerando o como se envolvem nas propostas, os modos que podem ser utilizados para conhecer os conteúdos, e por fim, as diferentes formas de manifestar suas ideias e saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo evidencia que a contribuição ofertada pelo Desenho Universal para Aprendizagem à construção de uma Educação Inclusiva, perpassa pela consolidação dos princípios que ele anuncia ao serem efetivados durante o processo de ensino e aprendizagem.

Depreende-se que a partir do acervo teórico a definição em relação ao conceito acerca do

que é o DUA estabelece que ele é compreendido como “[...] uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, tamanho único para todos [...]” (Sebastian, 2020, p. 735).

Nessa mesma linha de pesquisa, utilizando como recurso a bibliografia disponível, define-se a Educação Inclusiva é:

[...] um paradigma educacional apoiado na noção de direitos humanos e alinhado à construção de sistemas educacionais inclusivos, onde caberiam mudanças substanciais na cultura da escola e na sua estrutura, secularmente estabelecidas, de modo que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas (Neves; Rahme; Ferreira, 2019, p. 7).

Para concluir, destaca-se que o DUA e a Educação Inclusiva são práticas que se complementam, juntas favorecem a eliminação de barreiras considerando as necessidades dos estudantes, aproximando-se de um modelo educativo que colabore na construção de uma sociedade livre de preconceitos e mais humanizada.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, K. da S.; MACHADO, G.; MARTINS, M. de F. A. **Desenho Universal para Aprendizagem: Levantamento das Pesquisas realizadas no Brasil**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 7. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16942> Acesso 13 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso 09 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394. 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: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso 03 jun. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC/SEESP, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso 16 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso 13 jun. 2024.

BUENO, A. J. A.; SHIMAZAKI, E. M. SILVA, S. C. R. . **Uma Aproximação Entre o Desenho Universal para Aprendizagem e a Pedagogia Freinet: Subsídios Para uma Educação Inclusiva**. In: Anderson Roges Teixeira Góes; Priscila Kabbaz Alves da Costa. (Org.). *Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva*. vol. 1. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v. 1, p. 34-44. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/DESENHO-UNIVERSAL-E-DESENHO-UNIVERSAL-PARA-APRENDIZAGEM.pdf> Acesso 17 jun. 2024.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA, 2019. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org> Acesso 11 jun. 2024.

COSTA, P. K. A. da; GÓEZ, A. R. T. **Do Desenho Universal ao Desenho Universal para Aprendizagem**. In: Anderson Roges Teixeira Góes; Priscila Kabbaz Alves da Costa. (Org.). *Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva*. vol. 1. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v. 1, p. 34-44. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/DESENHO-UNIVERSAL-E-DESENHO-UNIVERSAL-PARA-APRENDIZAGEM.pdf> Acesso 17 jun. 2024.

GOMES, L. ; EMMEL, M. L. G. **Análise dos conteúdos sobre acessibilidade e desenho universal nos cursos de graduação em arquitetura e terapia ocupacional no Brasil**. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 28, n. 1, p. 164–186, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/YXGPDQQtCfFYHfzNLb7sC4z/#> Acesso 12 jun. 2024.

FERREIRA, E. L.; RICARDO, D. C.; SAÇO, L. F. **O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538. Araraquara/SP, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083> Acesso 13 jun. 2024.

FERREIRA, C. M. R. J.; NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F. **Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva**. Educação & Realidade. v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/abstract/?lang=pt#> Acesso 17 jun. 2024.

PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, C. R. **Formação docente para práxis inclusivas subsidiada pelo desenho universal para a aprendizagem**. Revista Teias, [S. l.], v. 22, n. 66, p. 226–239, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57043> Acesso 15 jun. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319 Acesso 16 jun. 2024.

SEBASTIAN-HEREDERO, E. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020. Disponível em: http://educacao.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400733&lng=pt&nrm=iso Acesso 17 jun. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais**. In: Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca. Acesso e qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso 06 jun. 2024.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f. Tese (doutorado). Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full> Acesso 10 jun. 2024.

EFETOS DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES FUNDAMENTAIS

EFFECTS OF PLAY ON THE DEVELOPMENT OF FUNDAMENTAL SKILLS



GRACIELE DE BRITO GONÇALVES

Graduada em Pedagogia; pela Universidade de Guarulhos (2007); Professora de Educação Infantil no Cei Profa. Selma Regina Lima Messias.

RESUMO

O tema deste trabalho é A importância do brincar para crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil. A necessidade que uma criança nessa faixa etária tem em expressar-se por meio de brincadeiras deve ser priorizada pelas escolas de Educação Infantil. A metodologia utilizada neste trabalho será por meio de referências bibliográficas de autores envolvidos com o tema. Esse trabalho terá como finalidade auxiliar professores da Educação Infantil e incentivá-los a trabalhar com seus alunos dentro do universo dos jogos e brincadeiras, buscando o desenvolvimento pleno das habilidades inerentes à essa faixa etária, de maneira lúdica e prazerosa.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Desenvolvimento; Habilidades.

ABSTRACT

The theme of this work is The importance of play for four and five year olds in Early Childhood Education. The need for children in this age group to express themselves through play should be prioritized by nursery schools. The methodology used in this work will be through bibliographical references from authors involved with the subject. The aim of this work will be to help Early Childhood Education

teachers and encourage them to work with their students within the universe of games and play, seeking the full development of the skills inherent to this age group, in a playful and enjoyable way.

KEYWORDS: Play; Development; Skills.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um período muito importante do desenvolvimento do indivíduo e precisa ser trabalhada dentro das reais necessidades de uma criança na faixa etária entre quatro e cinco anos. E a realidade de uma criança dessa idade está diretamente relacionada às brincadeiras.

Durante os primeiros anos da infância, a criança tem contato com outras crianças, com a natureza, diferentes ambientes frequentados por sua família e vários grupos sociais. E, em toda nova experiência surgem situações, oportunidades de brincadeiras, de interação com o outro e o meio. Isso porque o brincar é uma forma de linguagem de todos desde a mais tenra idade. Quando chega na escola, a brincadeira, mesmo fazendo parte da rotina escolar, deixa de ser o foco principal na rotina da criança, que estava acostumada a brincar em todo tempo livre que tinha em casa.

Então, se entre as principais atividades da Educação Infantil encontra-se a brincadeira, o faz de conta, o que acontece com alunos privados da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras? Quais as consequências geradas pela falta de momentos que possibilitem o brincar? A ausência de momentos lúdicos pode prejudicar o desempenho escolar dos alunos e acarretar consequências para seu futuro?

O objetivo geral procurou analisar as consequências dos momentos lúdicos durante as aulas de crianças na Educação Infantil para o aprendizado e desenvolvimento de habilidades inerentes à sua faixa etária.

Os específicos nortearam em verificar os efeitos das brincadeiras no desenvolvimento de habilidades fundamentais para crianças de quatro e cinco anos de idade; demonstrar a riqueza de oportunidades de aprendizado nas atividades lúdicas e jogos no período da Educação Infantil e identificar possíveis problemas no desenvolvimento de crianças que não exercitaram o brincar em sala de aula e foram privadas de jogos, brincadeiras e momentos lúdicos ao longo do Jardim de Infância.

Nas classes de alfabetização (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), observamos diferentes habilidades desenvolvidas nos alunos de seis anos de idade. Algumas crianças demonstram maior facilidade em comunicar-se, expressar seus sentimentos, aceitar opiniões opostas às suas, contribuir nos debates ocorridos em sala. Outras, não possuem tais capacidades e, por vezes, possuem limitações em atividades que explorem suas habilidades artísticas, de coordenação motora e capacidade criativa. Tantas diferenças em sala podem parecer resultado do lar ou da escola de origem do aluno. Porém, ao conhecer a realidade do Jardim de Infância, pode-se observar outros fatores determinantes na formação das crianças e em seu desempenho escolar: a rotina da sala de

aula, empregando maior ou menor tempo de brincadeira, mais ou menos oportunidades do “aprender brincando”, fazem grande diferença no crescimento escolar e pessoal de cada um. A presença ou ausência do lúdico na rotina das turmas de crianças entre quatro e cinco anos de idade pode resultar num melhor aproveitamento por parte da criança ou não daquilo que está sendo trabalhado.

É preciso que as instituições de Educação Infantil, sejam elas públicas ou privadas, reflitam mais seriamente sobre a importância do brincar nesta etapa da vida. O lúdico, o faz-de-conta, as possibilidades infinitas cabíveis dentro das brincadeiras das crianças alteram suas capacidades de aprender, de lidar com situações cotidianas e enfrentar desafios rotineiros. O indivíduo em formação absorve todo e qualquer tipo de aprendizado, seja ele positivo ou negativo. As crianças são esponjas sugando todas as experiências vividas ou assistidas no meio em que vive. Sendo assim, por que não oportunizar momentos tão preciosos na rotina escolar? Por que esperar que o desenvolvimento de habilidades provenha apenas de conteúdos e currículos sistematizados, ignorando a natureza “brincante” da criança? Faz-se necessário um re-olhar para dentro das salas de aula a fim de que mudanças significativas ocorram o quanto antes, no período inicial da educação formal dos nossos alunos.

EFEITOS DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES FUNDAMENTAIS

A idade pré-escolar é de fato, o período em que as crianças absorvem todas as informações e experiências que estão ao seu redor. Não é por acaso que, neste mesmo período, sejam indicadas aulas de introdução às línguas estrangeiras, tamanha facilidade das crianças em aprender. E isso acontece nas demais áreas do conhecimento: o prazer pela leitura, por exemplo, se dá desde a mais tenra idade quando o indivíduo é apenas ouvinte e espectador dos contos que ouve em casa ou na escola. As aulas de artes observam grandes potencialidades em crianças desde muito pequenas. Os esportes são iniciados mesmo antes do período pré-escolar. Enfim, quanto mais cedo se apresenta, mais fácil se absorve o que lhes foi ensinado.

Essas crianças que se encontram no período entre quatro e cinco anos de idade vêm de casa onde estavam acostumadas a brincar na maior parte do tempo, seja com brinquedos, objetos variados, ou simplesmente interagindo com seus amigos. Algumas, dependendo de suas famílias, vieram motivadas, instruídas e com muitas habilidades bastante desenvolvidas graças aos recursos e/ou incentivos dados pelos pais, irmãos e demais parentes, que fizeram uso de jogos e brincadeiras para introduzi-los (mesmo que sem a intenção) aos conteúdos e habilidades da Educação Infantil. Outras são levadas à escola onde terão os primeiros contatos com números, formas, cores, letras, objetos como tesoura, cola, lápis de cor. Estas, certamente necessitarão ainda mais das brincadeiras em seu período de aprendizado, uma vez que não as praticaram anteriormente em casa, com suas famílias.

Desta forma, observa-se que, apesar da pouca idade, um grupo de crianças já exposto a situações de ludicidade, desperta para o aprendizado mais rapidamente.

Ambos os indivíduos, incentivados ou não em casa, brincaram. Brincaram sozinhos ou

acompanhados, com ou sem brinquedos, incentivados ou não. E durante essas brincadeiras, todos estavam aprendendo. Aprenderam a contar, a esperar, a fazer estimativas, aprenderam sequências, rimas e mais uma infinidade de conceitos e experiências, que muitos julgam iniciarem apenas quando o indivíduo entra na escola.

De acordo com Emília Ferreira:

As crianças iniciam o seu aprendizado de noções matemáticas antes da escola, quando se dedicam a ordenar os objetos mais variados (classificando-os ou colocando-os em série). Iniciam o aprendizado do uso social dos números participando de diversas situações de contagem e das atividades sociais relacionadas aos atos de comprar e vender. (1981, p. 98).

Tais atividades de contagem, ordenação de objetos, classificação, entre outros, acontece, primeiramente, durante as brincadeiras e jogos que são aprendidos em casa, na rua, com amigos, primos e vizinhos. Muito antes da sistematização proposta pelas escolas. Contando para o amigo se esconder, separando as crianças em times, selecionando brinquedos grandes de pequenos, enfileirando carrinhos para brincar, as crianças desenvolvem seus primeiros raciocínios matemáticos. Por que esse aprendizado não pode continuar acontecendo de maneira natural (incentivada e organizada, claro) dentro do espaço escolar? Todos desenvolvemos as atividades diárias mais facilmente quando são prazerosas e significativas. Assim, a criança colocada em momentos de aprendizagem por meio do lúdico se sentirá mais motivada e aprenderá tudo de maneira natural e proveitosa.

O QUE ENSINAR POR MEIO DAS BRINCADEIRAS?

Existe um currículo a ser seguido pelos professores da Educação Infantil e neles estão descritas diversas habilidades que devem ser trabalhadas com os alunos a fim de desenvolverem plenamente sua coordenação motora, sua interação social, capacidades matemáticas, primeiras construções escritas, interação com meio ambiente em que vive, dentre outras. E, todas elas, podem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo fazendo uso de jogos, brincadeiras e demais situações lúdicas. Não há uma separação de conteúdos e habilidades da educação Infantil que podem ou não ser trabalhados com brincadeiras e jogos. A vivência do “conteúdo”, seja ele qual for, torna o aprendizado mais significativo para o aluno. E, consequentemente, ele não esquecerá daquilo que aprendeu.

Não são necessários recursos requintados, brinquedos caros ou jogos muito elaborados para a realização das aulas divertidas e lúdicas. Sabe-se que atualmente, o reaproveitamento de materiais ditos recicláveis em sala de aula, possibilita a criação de inúmeros materiais de apoio para o docente, independente do ano escolar em que ele atue. Além desses recursos materiais que estão disponíveis em abundância em nosso dia a dia, as tecnologias auxiliam muito aos interessados que buscam alternativas interessantes para ministrar suas aulas.

Uma quantidade infindável de sites explicativos disponibiliza para quem quiser sugestões de jogos, brinquedos e instrumentos que podem ser utilizados com crianças de diferentes idades. Também estão presentes na rotina dos profissionais de educação as redes sociais, onde a troca de informações, sugestões e ideias acontecem a todo momento.

Tudo isso leva a crer que as aulas lúdicas estão ao alcance de qualquer professor que busque incorporá-las na sua rotina de trabalho. Uma ferramenta fundamental para aulas de excelência, que se encerram com crianças felizes e em pleno desenvolvimento, e professor satisfeito pelos alunos e pela observação rica do desempenho de cada um.

QUAIS OS GANHOS PARA O ALUNO QUE TEM O LÚDICO PRESENTE EM SALA DE AULA?

A criança é o motivo de existência da escola e, por ela, devem pautar-se todas as ações que serão tomadas pela instituição de ensino. Desta forma, aulas dedicadas ao aprendizado verdadeiro devem ser metas do professor. No entanto, para que um aluno de quatro ou cinco anos de idade preste atenção naquilo que se deseja, é imperativo que ele o atraia, o seduza. O conteúdo, a habilidade que se pretende trabalhar com as crianças precisa ser apresentada de maneira que cada um daqueles pequenos indivíduos em formação tenha interesse em participar e envolver-se na aula. O que poderia despertar maior interesse de uma criança do que as brincadeiras e os jogos?

Segundo Ângela Maluf:

Toda criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, gerando um forte interesse em aprender e garantindo o prazer. [...] As atividades lúdicas têm capacidade de desenvolver várias habilidades na criança, proporcionando-lhe divertimento, prazer, convívio profícuo, estímulo intelectual, desenvolvimento harmonioso, autocontrole e autorrealização. Não só as crianças são beneficiadas pelas atividades lúdicas, mas também os professores. (2008, p. 56)

As atividades lúdicas em sala de aula possibilitam assimilação de valores, aquisição/mudança de comportamentos, socialização, desenvolvimento de habilidades, além de perpassarem por todas as áreas do conhecimento.

A valorização de momentos lúdicos na rotina da sala leva os pequenos ao alcance dos objetivos daquela aula, assim como possibilita ao professor um conhecimento mais amplo a respeito da forma como cada um de seus alunos aprende. “Durante as atividades lúdicas, os educadores podem perceber traços de personalidade do educando, de seu comportamento individual e coletivo e o ritmo de seu desenvolvimento”. (MALUF, 2008, p. 41). Tais observações são valiosas para que o docente possa avaliar as crianças para, conseqüentemente, reavaliar suas ações, observando se os objetivos traçados estão ou não sendo alcançados de fato. Mediante essa análise, o educando projetará novas aulas que darão continuidade ao aprendizado ou, caso seja necessário, retome o trabalho com as habilidades que necessitem ser melhor desenvolvidas.

Observando os alunos durante as atividades lúdicas, o professor verificará diferentes características existentes entre seus alunos. Ele verá que existem aqueles que se destacarão nas encenações, outros nas brincadeiras envolvendo raciocínio lógico, e outros, ainda, que demonstrarão grandes habilidades motoras ou até mesmo, dificuldades que não poderiam ser observadas em outro momento, senão durante a brincadeira. Desta forma, observa-se outro caráter importante da brincadeira na Educação Infantil: o suporte para a intervenção do professor a fim de que seu aluno supere dificuldades e construa novas habilidades que o farão superar os obstáculos encontrados.

Outra característica importante a se destacar a respeito das brincadeiras em sala de aula é

a possibilidade de integrar crianças nos diferentes níveis de aprendizagem que se encontram. É sabido que em qualquer turma (da Educação Infantil ou Ensino Fundamental) existem indivíduos que se encontram em etapas distintas da aprendizagem. Durante a execução de tarefas escritas em sala de aula, esses desníveis são visíveis, tanto pelo professor quanto pelos próprios alunos que, desde cedo, já diferem uns dos outros por aquilo que sabem ou não (aquele amigo desenha bem, o outro pinta muito bonito, aquela menina conta sem errar, e a outra colega faz tudo rapidinho). Porém, durante as brincadeiras, é como se todos estivessem em igualdade para escolher fazer aquilo que quiserem. A brincadeira é democrática. Nela desaparecem supostas incapacidades, que dão espaço para a linguagem universal das crianças, a linguagem lúdica.

Outro fato importante a ser destacado nas aulas lúdicas, é a capacidade de promover a inclusão de crianças com alguma necessidade educacional especial (deficiências físicas, síndromes, dificuldades de aprendizado, autistas, entre outros). Isso acontece porque as crianças não sabem o que é preconceito, discriminação. Elas aprendem isso com o tempo, dependendo dos exemplos que lhes são dados. Pesquisas, estudos e até vídeos disseminados pelas redes sociais mostram momentos em que as crianças com alguma deficiência são colocadas junto às outras crianças sem deficiências físicas ou de aprendizagem, próximas a brinquedos. O resultado é sempre emocionante: todas brincam juntas. Dividem os brinquedos, dividem papéis nas brincadeiras, divertem-se sem diferenciar capacidades ou dificuldades do colega. Este ganho, esta convivência com crianças especiais para o aluno são de grande relevância, tanto para seu crescimento pessoal, quanto para a consciência social, uma vez que está inserido em uma sociedade que luta por igualdade de direitos e acesso a todos.

Em uma escola para todos, desenvolvimento e aprendizagem devem ser considerados como formas interdependentes. Uma das condições para isso é que a dimensão lúdica [...] qualifique as tarefas escolares, principalmente na perspectiva daquelas que são propostas às crianças. (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 12).

Os trabalhos escolares sempre possuem um objetivo a ser alcançado. Quando permeado de ludicidade, os objetivos são alcançados mais rapidamente e com menos dificuldade pela criança. O professor, então, oferece um jogo, brinquedo ou propõe uma brincadeira esperando observar determinados resultados ou comportamentos de seus alunos. A criança, por sua vez, brinca pelo simples prazer de fazê-lo. “Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa.” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 14). Então, o aluno desenvolve as habilidades esperadas pelo planejamento daquela aula (sem perceber) e constrói relações positivas com o processo de aprendizagem, uma vez que ela se deu de forma espontânea e natural.

A RIQUEZA DE OPORTUNIDADES PRESENTES NAS ATIVIDADES LÚDICAS

A escola é um espaço democrático, onde indivíduos de diferentes regiões, crenças, hábitos familiares convivem diariamente. Na sala de aula as crianças entram em contato com colegas das mais variadas origens, crenças, etnias, situações econômicas, distintos núcleos familiares, entre outras diferenças presentes na sociedade dos dias atuais. E, estas crianças carregadas de tanta diversidade, brincarão juntas, conviverão, dividirão os mesmos espaços e compartilharão suas

vivências tão singulares. Isso acontecerá durante duzentos dias letivos. É muito tempo de convivência, de trocas de experiências e situações cotidianas que eles desfrutarão.

Na rotina escolar, essa riqueza de pessoas tão distintas surgirá nos mais variados momentos das aulas. É função do professor aproveitar cada situação para enriquecer suas aulas, apresentando aos pequeninos um mundo novo, um pouco diferente do seu.

No dia em que podem levar brinquedos para a escola, por exemplo, as crianças ficam entusiasmadas e costumam carregar consigo todo tipo de brinquedo. Nessas horas, pode aparecer algo regional ou um jogo que o aluno costuma fazer com sua família. Nem sempre os seus colegas conhecerão o jogo ou objeto levado pelo amigo. E aí entra o docente, em seu papel de incentivador para que a turma todo passe a conhecer a novidade.

No mundo do “faz-de-conta” as crianças gostam de brincar, imitando a vida dos adultos: seja na brincadeira de casinha, na corrida de carros, na brincadeira de lojinha, salão de beleza, escolinha etc. E durante essas “encenações” o docente observa importantes particularidades de cada aluno, que poderão guiar a organização das futuras aulas.

Oralmente os indivíduos entre quatro e cinco anos não expressam tudo o que acontece em seu cotidiano, seus sentimentos, medos, dificuldades. Porém, é possível saber muito sobre a criança observando-a em suas relações com os colegas. E o professor necessita conhecer a criança para buscar seu pleno desenvolvimento.

Segundo Wajskop:

A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos. (1995, p.31).

A criança, desde seu nascimento, relaciona-se com o outro de acordo com a resposta afetiva que esse lhe dá nos primeiros momentos. Sentindo-se segura, bem quista, aceita, ela desenvolverá um tipo de relação com aquele indivíduo. Caso contrário, sentindo-se ameaçada, maltratada ou ignorada, a criança não criará vínculos afetivos e emocionais que permitirão o crescimento de uma relação saudável.

Assim também acontece na escola. Cada criança precisa sentir-se inserida, acolhida, respeitada, ouvida para criar laços e, então, construir amizades, vínculos e relacionamentos felizes que farão parte do seu desenvolvimento como um todo.

A afetividade evolui de acordo com as condições maturacionais de cada pessoa e com as formas de expressão diferenciadas, que se configuram um conjunto de significados que o ser humano adquire nas relações com o meio e com a cultura ao longo da vida. Os significados representam, para cada pessoa, as diferentes situações e experiências vivenciadas em determinado momento e ambiente social. Por esse motivo, a afetividade não permanece imutável ao longo da trajetória da pessoa. Nesse processo, o papel do outro é, portanto, fundamental. (POZAS, 2014, p. 29).

Sabendo disso, o papel dos momentos lúdicos aqui aparece com grande destaque na construção desses vínculos afetivos e emocionais criados, logo nos primeiros dias na escola, uma vez que é por meio das brincadeiras que a criança estabelece, voluntariamente, seu primeiro contato com aquele que acaba de conhecer. É assim na escola, no parquinho, na casa de amigos ou em qualquer outro

ambiente social: as crianças chegam, observam, geralmente continuam apegadas àqueles que já conhece, mas quando finalmente aparece outra criança, aproxima-se dela no intuito de brincarem juntas.

Estabelecido o primeiro contato onde uma brincadeira, brinquedo ou jogo está presente, criando o laço de interesse entre as duas crianças, começa a interação, aparecem os sentimentos, surgem as diferenças, preferências e particularidades de cada um.

Observa-se que jogos e brincadeiras são as portas abertas para o mundo da criança. Por meio delas, outras crianças se aproximam para fazer parte do seu “mundinho” e, ao mesmo tempo, os adultos que procuram interagir da mesma forma, têm acesso ao universo particular infantil. E nesse universo, os sentimentos afloram, as opiniões aparecem, surgem as preferências e a forma como as crianças enxergam o mundo reflete em seus atos e seu comportamento.

Em uma sala de aula, todas essas são informações valiosas no trabalho do docente. As possibilidades surgem, as dificuldades também. Os caminhos que precisam ser trilhados com a turma vão, pouco a pouco, se consolidando e as aprendizagens vão acontecendo. Por isso é tão significativo que o professor estabeleça uma boa relação com cada um da turma, assim como também se envolva participe dos momentos lúdicos, ora como sujeito participativo diretamente, ora como observador das situações.

Além de espelharem a realidade que vivem durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de criar, inventar, imaginar e viver as mais inusitadas situações. Ela é dona da situação e pode, inclusive, criar suas próprias regras. A criatividade não tem limites! E todo esse lado criador e imaginativo do pequeno indivíduo, mais uma vez favorece seu crescimento, sua capacidade de inventar, de colocar novas possibilidades, trilhar caminhos e fazer suas próprias escolhas.

QUAIS AS INFLUÊNCIAS NO TRABALHO DO DOCENTE EXERCIDAS PELO LÚDICO?

Sendo tantas as escolhas de brincadeiras, tantas as opções de jogos e situações lúdicas, torna-se amplo o universo do professor para escolher o que mais se adequa nas aulas que estão por vir.

São inúmeras as oportunidades de crescimento para ambos, professor e aluno, nesse mundo da brincadeira. O docente, porque tem oportunidade de promover aulas divertidas e ainda observar e avaliar seu aluno de forma pessoal, particular, única. O discente, porque desencadeia uma série de aprendizagens (intencionais ou não) que servirão de base para tantas outras descobertas que surgirão em sua vida dentro e fora da escola.

O professor que conhece bem seu aluno tem segurança ao avaliá-lo e, conseqüentemente, pode ajudá-lo a seguir para a próxima etapa do desenvolvimento certo das necessidades de suporte daquela criança.

Na Educação Infantil, conhecer a criança torna-se algo ainda mais necessário, uma vez que alunos nessa faixa etária nem sempre conseguem falar sobre suas necessidades, inseguranças,

angústias, medos etc.

Em situações lúdicas, naturalmente o indivíduo deixa transparecer seus sentimentos, suas necessidades, dificuldades e habilidades. Mesmo sem ser proposital, isso acontece porque a criança é muito espontânea em suas brincadeiras. Ela vive aquele momento com intensidade e, na brincadeira, coloca-se, expõe sentimentos, manifesta-se de maneira única.

Observando atentamente tais situações, o professor consegue enxergar seu aluno por completo. Dúvidas aparecem. Certezas também. E a avaliação ocorre de forma real e em prol do crescimento do aluno.

Pode-se afirmar que, na Educação Infantil, as situações lúdicas são as principais ferramenta de observação de aprendizagem que o professor possui.

QUAL A FUNÇÃO DO PROFESSOR NOS MOMENTOS LÚDICOS?

As brincadeiras acontecem a todo momento nas salas de aula da Educação Infantil. Há momentos propícios para que elas aconteçam, predeterminados pela organização de cada dia da semana. Existem as brincadeiras livres, os jogos escolhidos para trabalhar temas estudados, brincadeiras corporais nas aulas de psicomotricidade, entre outras. Situações lúdicas ocorrem (e devem ocorrer) ao longo de todo o período em que o aluno está na escola.

Primeiramente, o docente deve orientar jogos e brincadeiras pré-estabelecidas, segundo seus objetivos daquela aula, assim como favorecer momentos de brincadeiras livres e espontâneas para que cada uma escolha o que fazer.

É claro o papel importante dos jogos e brincadeiras escolhidos pelo professor: ele o fez com objetivos claros, metas a serem alcançadas por todos. Nessas situações, de acordo com seu planejamento, o educador participará ativamente das brincadeiras ou não. Ele pode participar da brincadeira, ser orientador ao longo de todos os momentos, ou ser apenas expectador.

Na hora das brincadeiras espontâneas, é importante que o professor dê o espaço a ser utilizado, disponibilize materiais, estabeleça o tempo e ouça seus alunos, caso tenham solicitações cabíveis àquela hora especificamente.

Durante as brincadeiras espontâneas, o educador, para realizar um diagnóstico, precisa se colocar como observador, papel nem sempre simples. A postura do educador como pesquisador implica um envolvimento afetivo, fato pelo qual não é possível ser totalmente objetivo. É saudável discriminar, nesses processos de observação e escuta, o que é da criança e o que é do educador que se espelha nela. (FRIEDMANN, 2012, p. 55).

As conversas após as brincadeiras sejam elas dirigidas ou espontâneas, são necessárias para que as crianças se coloquem e sejam ouvidas. Ali também acontece uma avaliação de suma importância: o aluno opina, critica, elogia, relata o que fez, como fez e fala da sua interação com o grupo. O professor ouve, pondera, propõe mudanças para novos momentos lúdicos, considera as colocações dos pequenos, verificando novas possibilidades para futuras brincadeiras.

Nas escolas encontram-se todas as possibilidades (até as mais extremas): do sucesso e do

fracasso; do achar-se e do perder-se; de ganhar e de falhar; de superar e de desistir; de acreditar e de negar. As situações vivenciadas por cada um lá dentro, assim como a forma como for orientado, o levará até esta ou aquela escolha.

Na Educação Infantil estão os primeiros passos escolares. As primeiras escolhas, as primeiras possibilidades. Porém, a criança já vem com uma “bagagem” de casa. Independentemente da sua situação social, recursos, incentivos ou descaso por parte dos adultos, ela traz consigo experiências sobre o brincar. Mesmo que essas sejam, de certa forma, negativas: a privação de brinquedos, a impossibilidade de relacionar-se com outros da mesma idade, a falta de atenção da família. Isso tudo continua sendo considerada sua bagagem, suas experiências anteriores à escola com o lúdico.

Além de seu histórico com as brincadeiras e demais situações lúdicas, a criança traz uma história com ela. O indivíduo não entra na escola “cru”. Ele esteve vivo até então e interagindo com seu meio. Traz uma carga, conhecimentos, gostos, preferências, medos, sentimentos dos mais diversos.

IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO AO LÚDICO EM SALA DE AULA

Em seu primeiro contato com a escola, o indivíduo se depara com o novo, com o qual ainda não estabeleceu nenhum tipo de relação: o prédio, as pessoas, as paredes, os espaços.

No ambiente escolar, ele descobrirá um novo mundo que poderá lhe ofertar caminhos seguros, divertidos, prazerosos, e outros nem tanto. Logo nos primeiros momentos, a criança vai seguir sua natureza, aquilo que sabe fazer até então, é o instinto... e ela vai procurar... a brincadeira!

Encontrando-a: que maravilha! A continuidade do que já sabia e já fazia. Acrescida, é claro, de intenções, oportunidades diferentes, propostas dos professores, em busca de seu desenvolvimento. Por outro lado, caso não se depare com o que mais sabe e gosta, brincar, sente-se desmotivado, triste. A escola deixa de ser um local seguro, amigável, convidativo. Atividades em cadeiras, tarefas de repetições, trabalhos manuais sem antes explorar o resto do corpo tão ativo da criança, acabam por frustrar os pequenos recém-chegados à instituição.

Uma aprendizagem sem prazer, sem interesse, torna-se cansativa, dolorida, chata. O aluno já não quer mais ir à escola: chora, briga, adoece. E, quando não pode mais evitar (vencido pelos adultos) passa a “cumprir” com a missão diária, sonhando com cada momento de folga, férias, domingos ou qualquer outro momento em que ele possa de fato: brincar!

Mas a criança não aprende? Aprende. Talvez demore muito mais, mas aprende. Talvez esqueça daqui a um tempo o que lhe foi “ensinado”. Ou ainda, conforme-se acreditando que aprender, estudar é obviamente cansativo, enfadonho.

Desmotivação e falta de vontade de ir à escola não são as únicas consequências para a criança da Educação Infantil que não tem oportunidades lúdicas em seu aprendizado. Enquanto brinca, o indivíduo desperta seu lado criativo, sua imaginação, depara-se com situações de conflitos que precisa resolver. Participa de um jogo e, assim como vibra com a vitória, aprende aos poucos a

lidar com a derrota. E mais tarde vê o que aprendeu com o que chamou de derrota. Sua interação com o próximo, suas demonstrações afetivas, suas preferências. Tudo isso a criança deixa de lado ao sentar-se apenas em uma carteira para fazer as tarefinhas orientadas pelo professor.

Segundo Friedmann:

Formar cidadãos sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está, deveria ser o principal objetivo da educação. Para ajudar o indivíduo a atingir níveis mais elevados do desenvolvimento afetivo, físico, social, moral e cognitivo, deve-se encorajar a autonomia e o pensamento crítico independente. (FRIEDMANN, 2012, p. 44).

Como formar esse cidadão atuante e crítico em uma instituição que não o acolheu respeitando sua natureza do brincar. Seria capaz de alunos pesquisadores e curiosos dentro das salas de aula sem que eles tivessem passado pela oportunidade de brincarem antes, sendo curiosos com o espaço que os cerca, com os elementos da natureza ali presentes?

Antes de tornar-se algo que os outros esperam dele, o indivíduo precisa se conhecer, conhecer ou outro, explorar os espaços vividos em seu cotidiano. E tudo isso ele busca fazer, desde muito pequeno, em suas brincadeiras.

Não tendo tais oportunidades, o desenvolvimento da criança perde. Sua criatividade perde. Perde também o professor que o avalia apenas pelo que vê no papel. Perde a família que se aborrece e se cansa tentando mostrar a importância de ir à escola. Ora, uma criança de quatro ou cinco anos ainda não compreende a importância dos estudos. Mas ela é plenamente capaz de compreender o que é real e a cerca, o que vivencia e o que lhe é ofertado nos momentos divertidos em uma aula lúdica. Ela compreende regras das brincadeiras e dos jogos. Compreende, aprende, entende, retém tudo aquilo que estava na brincadeira da sala de aula.

A criança não vai para a Educação Infantil apenas para ser introduzida ao mundo letrado e ter seus primeiros contatos com números e cálculos. Existe uma infinidade de habilidades a serem trabalhadas com os alunos entre quatro e cinco anos de idade. E cada uma delas é de grande importância para a formação do indivíduo como um todo.

Durante as aulas, participando dos jogos e brincadeiras que acontecem ao longo do dia, a criança desenvolve inúmeras capacidades de forma natural. Isso acontece porque as brincadeiras são prazerosas, incentivam a participação e envolvimento de todos. Os jogos são excitantes e a possibilidade de competir gera nos pequenos uma ansiedade e vontade de participar.

O intelectual, emocional, as habilidades motoras, as capacidades de tomadas de decisão, a expressão corporal, tudo isso é trabalhado nos momentos lúdicos. A compreensão sobre a existência de regras bem como as consequências em não as cumprir. A possibilidade de vencer e perder. Aprender a lidar com frustrações. Ter sua sugestão aceita ou rejeitada. Quantas experiências significativas para seres tão pequenos!

A criança se apodera do mundo a seu redor para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. A brincadeira projeta a criança em um universo alternativo excitante, no qual ela não só pode viver as situações sem limitações, mas também com menos riscos. A forma e a intensidade de apropriar-se da brincadeira estão diretamente associadas ao meio e às relações vivenciadas pela criança. A comunicação que ocorre no ato de brincar torna-se uma metacomunicação, na medida em que as trocas verbais ou não verbais, implícitas ou explícitas, conferem

à brincadeira o lugar da iniciativa e da vontade de cada um, cujas combinações e acordos fazem emergir as ressignificações do cotidiano e da cultura em que está inserida. (POZAS, 2014, p. 36).

Esse apoderamento do mundo ao seu redor citado por Pozas acontece durante as brincadeiras, onde a criança cria suas regras, representa tudo a sua maneira, deixando transparecer traços que demonstram sua cultura, seus valores entre outras informações particulares a seu respeito.

O aluno que não está sendo exposto a situações como essa frequentemente, não realiza essa dinâmica de colocar-se no mundo a sua maneira. Não é dada a ele a chance de criar, estabelecer seus próprios padrões, expor sua forma de ver o mundo. E assim, vai sendo colocado apenas em rotinas cansativas, sem incentivos, sem espaço para criar, pesquisar. Deixa de ser coparticipativo, agente de sua trajetória, envolvido nas questões que o atingirão diretamente em seu futuro, para ser passivo, receptor de um mundo “pronto”, onde não cabe sua opinião, sua maneira de pensar, suas expectativas, suas particularidades.

Crianças que vivenciam o lúdico, tornam-se autoconfiantes. Aprendem a avaliar, criticar, ouvir. Compreendem o que é disciplina e quando ela se faz necessária. É possível notar autoconhecimento e percepção diferenciada sobre o mundo que a cerca. Isso acontece porque ela vivenciou, experimentou, opinou, criticou, venceu, perdeu, foi ouvida, ouviu, contribuiu, deu novos ressignificados a conceitos, notou-se agente atuante e responsável pelo meio em que vive, observando que suas ações também possuem efeitos para todos.

O descaso escolar, quando a instituição não promove o exercício de atividades lúdicas diárias, deixa marcas na vida escolar que se refletirão ao longo de sua jornada. Jovens desmotivados, desinteressados, adultos que não possuem autoconhecimento para tomadas de decisões, que desrespeitam regras de convívio e desprezam atitudes importantes que precisam ser tomadas por todos, em conjunto. Pessoas que não toleram frustrações porque não foram colocadas em situações de ganhar e perder. Enfim, as consequências deságuam na sociedade que, mais tarde, terá que lidar com as dificuldades carregadas por cada um que não teve seu direito maior assegurado enquanto era criança: o direito de brincar!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo sobre a importância das aulas lúdicas envolvendo jogos e brincadeiras na Educação Infantil, permitiu um olhar sobre a necessidade de mudança do foco do trabalho das escolas onde estudam crianças de quatro e cinco anos de idade.

Indubitavelmente as brincadeiras ao longo do aprendizado de crianças nessa faixa etária são fundamentais, a fim de que o indivíduo desenvolva as habilidades esperadas de forma natural e prazerosa. Os autores estudados reiteraram a função importante dos jogos e demais aulas lúdicas durante o processo de desenvolvimento escolar do aluno.

Com vasta literatura sobre atividades lúdicas para infância, pode-se comprovar a riqueza desse trabalho para as aulas do docente, enriquecendo e valorizando as aulas, promovendo integração

dos alunos, possibilitando uma avaliação mais individualizada acerca do aprendizado de cada um, bem como o crescimento de cada criança, respeitando seu tempo para a superação dos obstáculos e compreensão dos conteúdos.

Da mesma forma, também foi verificado que há consequências negativas para crianças que foram privadas de momentos lúdicos e de brincadeiras em seu primeiro período escolar, e tais consequências podem acarretar dificuldades de aprendizado para o resto da vida acadêmica do indivíduo.

Há de se rever o desenvolvimento das atividades na Educação Infantil a fim de que todos os alunos sejam privilegiados com momentos lúdicos para aprendizagem significativa das habilidades esperadas para essa faixa etária. Deste modo, ocorrerá um desenrolar de compreensão sobre os conteúdos ministrados nas séries seguintes, favorável ao crescimento do aluno em todas as áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRITES DE VILA, Gladys e MÜLLER, Marina. **Brincadeiras e Atividades Recreativas**. São Paulo, SP: Editora Paulinas, 1992.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1981.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo, SP: Editora Scipione, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil – observação, adequação e inclusão**. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2012.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. São Paulo, SP: Artmed Editora, 2005.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades Lúdicas para Educação Infantil – conceitos, orientações e práticas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1987.

POZAS, Denise. **Criança que brinca aprende mais**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Senac, 2014.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil – Uma história que se repete**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1995.

REFLEXÕES TEÓRICAS PARA A SALA DE AULA SOBRE LEITURA, LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR

THEORETICAL REFLECTIONS FOR THE CLASSROOM ON READING, CHILDREN'S LITERATURE AND READER EDUCATION



IZABELA LETÍCIA DOS SANTOS

Estudante do 3º ano de Pedagogia pela Faculdade do Estado de São Paulo.

RESUMO

Neste estudo, busca-se explorar a interconexão entre leitura, literatura infantil e a formação do leitor, embasando-se em teorias de renomados autores como Zilberman (1995), Cunha (2004) e Candido (2004), entre outros. Posteriormente, são propostas práticas concretas para promover a leitura literária em sala de aula. Refletir sobre o papel da leitura no ambiente escolar e o potencial impacto da literatura infantil na promoção do prazer de ler entre alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental é fundamental para o progresso cognitivo desses estudantes. Reconhece-se, assim, que a literatura tem uma ligação intrínseca com a humanidade, oferecendo um espaço propício para o diálogo, a construção e a troca de conhecimentos, crenças e valores oriundos de diferentes culturas e sociedades. Portanto, é crucial abordar adequadamente a literatura com nossos alunos, a fim de que compreendam sua relevância para nossa convivência coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica; Aprendizagem Significativa; Literatura. Leitura na educação infantil.

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the interconnection between reading, children's literature and reader education, based on the theories of renowned authors such as Zilberman (1995), Cunha (2004) and Candido (2004), among others. Concrete practices are then proposed to promote literary reading in the classroom. Reflecting on the role of reading in the school environment and the potential impact of children's literature in promoting the pleasure of reading among students in the early years of elementary school is fundamental for the cognitive progress of these students. It is thus recognized that literature has an intrinsic link with humanity, offering a space for dialogue, construction and the exchange of knowledge, beliefs and values from different cultures and societies. It is therefore crucial to approach literature properly with our students, so that they understand its relevance to our collective coexistence.

KEYWORDS: Pedagogical Practice; Meaningful Learning; Literature. Reading in early childhood education.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, oferecemos uma breve revisão bibliográfica que aborda estudos sobre leitura, literatura infantil e sua influência na formação do leitor. Buscamos embasamento teórico em autores renomados como Zilberman (1995), Cunha (2004) e Candido (2004), entre outros, e delineamos práticas que consideramos pertinentes para promover a leitura literária em ambiente escolar.

Considerando o contexto atual nas escolas do Ensino Básico e Fundamental, reconhecemos a importância de aprofundar a análise das interações entre literatura infantil e formação do leitor. Nosso objetivo é refletir sobre o papel da leitura em sala de aula e investigar o potencial impacto da literatura infantil no estímulo ao prazer pela leitura entre alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No universo educacional, a interseção entre a leitura, a literatura infantil e a formação do leitor desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral dos estudantes.

A compreensão e a apreciação da leitura não apenas como habilidade, mas como um ato prazeroso e enriquecedor, são pilares essenciais na formação de indivíduos críticos e reflexivos.

Nesse contexto, a presente pesquisa visa aprofundar as reflexões teóricas e práticas que permeiam o ambiente da sala de aula, especialmente no que tange à leitura, à literatura infantil e à formação do leitor. Com base em um arcabouço teórico construído a partir de autores influentes como Zilberman, Cunha, Candido e outros, busca-se não apenas entender a importância desses elementos, mas também destacar estratégias e abordagens que possam ser aplicadas de maneira efetiva no contexto educacional.

Ao analisar o impacto da literatura infantil no desenvolvimento do prazer pela leitura,

principalmente entre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, almejamos não apenas aprimorar as práticas pedagógicas, mas também promover a formação de leitores críticos, capazes de compreender, interpretar e contextualizar as diversas manifestações literárias.

Este estudo se propõe a explorar não apenas a teoria, mas também práticas significativas que possam ser implementadas na sala de aula, visando estimular o gosto pela leitura desde as fases iniciais da formação escolar. Ao fazê-lo, busca-se contribuir para a construção de um ambiente educacional mais dinâmico, inclusivo e propício ao desenvolvimento pleno das habilidades leitoras e interpretativas dos educandos.

A LITERATURA INFANTIL

O debate em torno do conceito de Literatura Infantil é amplamente discutido por estudiosos, gerando perspectivas distintas. Alguns argumentam que ela é definida pelo seu leitor, enquanto outros a veem como um instrumento de formação para um agente transformador na sociedade. Há até questionamentos sobre sua existência enquanto categoria separada ou se trata, na verdade, de uma questão de estilo literário. Independentemente das abordagens adotadas, é inegável que a Literatura Infantil desempenha um papel crucial na prática escolar.

Essa forma de expressão artística, ao fomentar a leitura de maneira lúdica e prazerosa, não só promove o desenvolvimento do senso crítico do leitor, mas também amplia sua visão de mundo, despertando sensibilidade e criatividade.

A abordagem pedagógica da Literatura Infantil é evidente ao estimular a mente e a imaginação das crianças. É crucial reconhecer o livro como uma ferramenta que permite à criança refletir sobre sua própria realidade. A interação da criança com a literatura deve ser um misto de conhecimento e paixão, pois a experiência literária é compartilhada.

Zilberman (1995) contextualiza que, na sociedade antiga, não se escrevia para crianças, pois não havia uma concepção clara de "infância" como um estágio separado do mundo adulto. A emergência da Literatura Infantil está associada à ascensão da burguesia no século XVIII, quando houve mudanças nas normas familiares. Essa transformação valorizou a infância como um período especial de formação individual. A autora argumenta que a Literatura Infantil e a escola foram convocadas para essa missão.

Nesse período, houve uma proliferação de tratados pedagógicos que buscavam garantir a singularidade do processo formativo da criança, enfatizando sua diferença em relação aos adultos, baseada em sua fragilidade biológica.

Segundo Zilberman (1995), a conexão entre literatura e educação, ou o uso do livro na sala de aula, deriva do objetivo comum de ambas: a formação do indivíduo ao qual se direcionam. A Literatura Infantil é vista como um instrumento valioso para o desenvolvimento do imaginário infantil, marcado por sua natureza pedagógica.

No contexto atual, a escola tem o propósito central de formar cidadãos críticos, capazes

de compreender e atuar nas realidades sociais, tornando essencial a construção da competência leitora. Andersen, no século XIX, escreveu mais de 150 contos populares, tendo seu nome associado ao principal prêmio de literatura infantil. Contudo, no início deste novo século, é pertinente refletir sobre a situação da Literatura Infantil no contexto escolar, especialmente sobre o termo "infantil", que carrega uma ideia de inferioridade e pouca relevância.

Sorrenti (1995) observa que as escolas ainda adotam tendências moralistas presentes nos textos atuais, reforçando a importância de reconhecer a Literatura Infantil como uma linguagem repleta de significados, capaz de oferecer diferentes leituras aos diversos públicos. Cabe ao professor selecionar textos adequados e atrativos, promovendo não apenas o hábito, mas o gosto pela leitura. Os pais também têm responsabilidade ao oferecer oportunidades aos filhos para ouvir histórias e manusear livros.

De acordo com Cunha (2004), a criança merece atenção especial devido às suas necessidades e características singulares. A autora defende a existência inequívoca da Literatura Infantil, destacando Monteiro Lobato como um dos responsáveis pela verdadeira Literatura Infantil Brasileira, dada a diversidade de gêneros presentes em sua obra.

Muitos educadores, segundo Cunha (2004), expressam preocupação com o crescente desinteresse dos estudantes pela leitura, atribuindo tal fenômeno à falta de incentivo familiar, à decadência do ensino, à facilidade na vida escolar e às múltiplas formas de entretenimento oferecidas pela sociedade. Em suas pesquisas, a autora concluiu que a leitura não pode prosperar dentro de um sistema tão rígido e inadequado para o livro. Assim, o desafio principal recai sobre o educador, que deve aprimorar seu conhecimento e percepção em relação à Literatura Infantil.

Entretanto, é fundamental abordar esse tema com cautela, pois há diversas opiniões divergentes sobre o que realmente pode ser considerado como literatura infantil. Como salientado por Drummond (2012), surge a questão: "Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de qual ponto uma obra literária deixa de ser alimentação para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto?"

Nesse sentido, refletir sobre a prática da leitura na sala de aula e sobre como a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento do prazer pela leitura entre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental se mostra uma tarefa essencial para o progresso cognitivo desses estudantes.

Implementar a prática da leitura literária de maneira eficaz, visando transformar nossos alunos em leitores engajados e comprometidos, pode parecer uma meta idealista inicialmente, mas é um exercício contínuo que os professores das séries iniciais devem realizar, buscando constantemente inovações no contexto de ensino-aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, torna-se essencial uma mudança de postura ou de hábitos daqueles envolvidos na educação infantil. No entanto, é importante ressaltar que alterar as práticas educacionais é um desafio complexo e muito mais difícil do que simplesmente mudar a retórica utilizada.

DESAFIOS DA LEITURA E DA LITERATURA EM SALA DE AULA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) estabelecem que a prática da leitura na escola deve transcender a mera condição de "objeto de ensino", passando a ser considerada um "objeto de aprendizagem". Isso implica abordar a leitura de forma mais integrada à realidade das pessoas, evitando práticas artificiais que se desenrolam unicamente em situações fabricadas em sala de aula. Essa abordagem torna-se viável ao trabalhar-se com uma ampla diversidade de textos, objetivos e modalidades, explorando diferentes contextos e promovendo a interação significativa dos alunos com a leitura.

(...) os diferentes 'para quês' – resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto – e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (PCN's, 1997, p. 54-55).

A escola deve reconhecer e valorizar a singularidade na forma como cada criança encara a leitura. O processo de leitura de uma criança difere consideravelmente do de um adulto. Além disso, as experiências e o contexto social de cada criança influenciam sua abordagem em relação à leitura.

Cada indivíduo aborda a leitura de maneira singular, influenciado pelo seu mundo interior. O leitor, como sujeito ativo, interage com o texto, criando conexões mentais e construindo significados, envolvendo-se com personagens, diálogos, trilhas sonoras e cenários, permitindo uma experiência única de interpretação.

Nesse contexto, a literatura desempenha um papel crucial na superação das desigualdades educacionais, oferecendo oportunidades mais equitativas de aprendizado. Ela promove o desenvolvimento da linguagem, estimula o exercício intelectual e contribui para a normalização da situação pessoal de cada criança.

Surge, então, a indagação sobre a atuação do professor para garantir que todos os alunos alcancem um nível satisfatório de leitura, criatividade e produção de conhecimento. Para atingir esse objetivo, a escola deve estimular tanto a leitura informativa quanto a leitura literária. De acordo com Bordini e Aguiar (1998), todos os tipos de leitura têm sua relevância, porém a literatura possui um papel especialmente significativo.

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 07).

A leitura precisa ser encarada como algo que vai além de meros instrumentos, indo ao encontro do prazer e das necessidades individuais de cada pessoa. Não deve se restringir apenas a apostilas, anotações ou ao livro didático.

O papel da literatura na escola não deve ser simplesmente mais uma atividade, com práticas desconexas. Deve ser entendido como um elemento crucial desde as séries iniciais, repleto de significado e relevância para a formação dos estudantes.

Abramovich (1989) pontua que a literatura infantojuvenil foi introduzida nas escolas com a expectativa de que todas as crianças se tornassem leitoras. No entanto, ao se associar a um senso

de obrigação e de tarefas a serem cumpridas, afastou-se da ideia de prazer, deleite, descoberta e encantamento. Isso levou à criação de algumas normas: a leitura deveria ser realizada dentro de prazos estabelecidos e não conforme a vontade e a necessidade do aluno; estava sujeita a avaliações formais, como entrega de trabalhos e provas; e, de forma incoerente, o livro a ser lido não era escolhido pelo leitor. Muitas vezes, o texto era apenas um pretexto para o estudo de questões gramaticais, sintaxe, entre outros aspectos.

Nesse contexto, como poderia a história interessar a toda a turma? Haveria uma identificação com o mesmo gênero literário? Quais seriam os referenciais reais para a seleção de apenas dois ou três títulos em escolas democráticas? Por que não permitir ao aluno explorar bibliotecas, livrarias e feiras de livros, folheando, manuseando, buscando, descobrindo, reconsiderando, escolhendo e decidindo sobre autores e gêneros textuais que mais lhe agradam?

Conforme Abramovich (1989) acrescenta, ao ler uma história, a criança desenvolve seu potencial crítico. Assim, ela passa a refletir, questionar, duvidar e desejar saber mais e melhor, ou mesmo perceber que é possível mudar de opinião. Isso não deve ocorrer apenas esporadicamente, mas sim ser parte integrante da rotina escolar, de forma consistente e constante.

Por essa razão, é fundamental averiguar se o aluno apreciou ou não o que foi lido, se concordou ou discordou, identificando se ficou envolvido e desejando reler ou se detestou a leitura e não quer mais se aproximar daquele texto maçante. Essa abordagem possibilita ao leitor formar sua própria visão e critérios, começando a preferir determinados autores ou gêneros, e a partir daí, buscar novas descobertas literárias.

Existem outras questões relevantes nesse trajeto, como a percepção aguçada que o professor deveria ter sobre a integração da literatura infantil no contexto educacional, conforme Soares (2011) salienta, sendo um termo que é

tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais; não há conotação pejorativa em “escolarização da criança”, em “criança escolarizada”, ao contrário há uma conotação positiva, mas há conotação pejorativa em “escolarização do conhecimento”, ou “da arte”, ou “da literatura (...)” (SOARES, 2011, p. 20).

Dessa forma, utilizar textos literários como meros fragmentos inseridos em livros didáticos, apenas como pretexto para o estudo de pontos gramaticais ou sintáticos, configura-se, conforme observa Soares (2011), uma abordagem inadequada para a introdução da literatura infantil no ambiente escolar. A autora destaca a existência de outras práticas igualmente inadequadas de inserção dessa literatura no contexto educacional.

Se, de fato, é necessário incorporar a literatura ao ambiente escolar, isso deve ser feito de maneira a preservar suas características literárias, permitindo que a criança vivencie a literatura em sua essência, e não uma versão distorcida ou simplificada dela. Como enfatiza Soares (2011), "caso haja essa necessidade de adaptação à escola, que essa adaptação siga critérios que mantenham a essência literária, proporcionando à criança a experiência genuína da literatura."

Portanto, é fundamental adotar um olhar criterioso sobre as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, a fim de preservar a verdadeira natureza da literatura e do processo de leitura como

construtores de significado, mantendo sua essência dialogal e interativa.

O trabalho com literatura em sala de aula, em muitas ocasiões, se limita ao uso do livro didático, como se essa fosse a única abordagem viável. Entretanto, é evidente que essa se tornou a maneira mais conveniente de lidar com o assunto. Nesse sentido, é papel do professor analisar de forma crítica as condições proporcionadas por esse tipo de material para o ensino da leitura e da literatura. Recortar trechos de obras e focar em interpretações superficiais e relações sintagmáticas realmente constitui um trabalho literário válido?

Desenvolver a sensibilidade da criança em relação ao texto literário é um exercício que deve ser incentivado e praticado. Contornar os métodos socialmente enraizados no que diz respeito ao ensino de literatura é uma tarefa desafiadora, mas necessária para aqueles que se dedicam ao papel de educador.

Candido (2004) destaca que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Assim como o equilíbrio psíquico não é alcançado sem sonhos durante o sono, talvez também não seja possível obter equilíbrio social sem a presença da literatura. Por essa razão, ela é um elemento indispensável para a humanização e, sendo assim, reforça a humanidade do ser humano, principalmente por sua atuação no subconsciente e no inconsciente.

A literatura oferece uma reorganização da capacidade de perceber o mundo, ampliando os horizontes humanos. Segundo Candido (2004), a literatura se apresenta como um "instrumento poderoso" que, enquanto proporciona prazer, também educa - não no sentido pedagógico convencional, mas ao mostrar as contradições, experiências diversas, o bem, o mal, entre outros aspectos que compõem a experiência humana.

É essencial compreender que a literatura é uma via de diálogo entre a humanidade, facilitando a construção e a troca de saberes, crenças e valores provenientes de diferentes culturas e sociedades. Portanto, é necessário um trabalho adequado com os educandos para que compreendam a relevância da literatura em nossa convivência coletiva.

Nosso intuito não é criar algo completamente novo, mas sim provocar uma reflexão sobre as formas possíveis e envolventes de trabalhar com a leitura e a literatura nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Um estudo realizado por uma das autoras deste artigo na Universidade Estadual de Minas Gerais, com alunos do sétimo período do curso de Pedagogia, destacou a importância de gostar de ler para ensinar o outro a apreciar a leitura. Como poderíamos ensinar algo que não nos agrada? Além disso, como poderíamos enfrentar esse desafio sem um conhecimento literário adequado? Como eu, como professor, poderia convencer meu aluno de que algo é bom se não conheço ou não gosto desse algo?

Ao explorar formas de trabalhar a literatura e a leitura com alunos dos anos iniciais, os estudantes de Pedagogia demonstraram que boas ideias podem render resultados significativos. Abaixo, apresentamos de forma resumida alguns dos trabalhos realizados acerca da literatura e leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental:

- Utilizando o livro "A bonequinha preta", de Alaíde Lisboa de Oliveira (1938), os alunos

coletaram a biografia da autora e curiosidades sobre sua vida. Compararam diversas versões dessa narrativa, analisaram os elementos ficcionais presentes na obra e prepararam uma interpretação extraclasse e uma encenação do texto, abordando o preconceito racial para combater as discriminações existentes na sociedade.

- Com a obra "O rei está nu", um conto de Hans Christian Andersen (1837), os estudantes exploraram o contexto histórico e social do século XIX, época em que a narrativa foi escrita. Investigaram dados biográficos e examinaram as várias construções, modificações e adaptações do texto ao longo dos anos. Esse trabalho interdisciplinar trouxe à tona o contexto social, histórico e cultural de forma cativante e dialogou com disciplinas como História e Geografia, despertando certamente o interesse e a atenção das crianças.

- O estudo do livro "O Guarani", de José de Alencar (1857), foi apresentado como uma abordagem adaptada para crianças. Nessa análise, a ideia era recontar o Brasil do século XIX de maneira lúdica, introduzindo novamente um elemento interdisciplinar à aula de literatura. A oralidade era fundamental nesse contexto, contando (ou encenando) a história e, por meio de desenhos, os estudantes fizeram uma releitura da obra.

Assim, como propõe Zappone, poderíamos pensar num contexto que promova o letramento literário, para a autora

O Letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade. Isso equivale a dizer que, embora o conceito de literatura sido construído no seio da cultura burguesa, particularmente por classes abastadas que, por meio tanto da produção quanto do consumo de certos textos, produziram certo gosto e sensibilidade relativos aos textos, não são apenas os textos que pertencem a essa tradição – ocidental, eurocêntrica, masculina, branca – que podem figurar como suportes para literário. É certo que esses textos, arrolados nas histórias da literatura e dos quais se ocupa a crítica literária representam o corpus mais utilizado no espaço escolar, onde são, efetivamente, legitimados pela autoridade concedida a instituição escolar. (ZAPPONE, 2008, p. 54).

De acordo com Cagliari (1994), a leitura está intrinsecamente ligada à escrita, e assim como existem várias formas de escrita, também há distintos tipos de leitura correspondentes. Por sua vez, FREIRE (1998) defende que a leitura não possui fronteiras, compreendendo todo o processo de aprendizagem, iniciando-se no momento do nascimento.

O hábito de leitura não está estritamente associado ao poder aquisitivo do indivíduo, mas sim à maneira como as pessoas encaram a leitura, seja de modo individual, familiar, e à forma como ela é promovida nas escolas. Muitas vezes, embora as famílias tenham livros ao redor, falta a necessidade, a curiosidade, a iniciativa e o estímulo para se envolverem com eles.

A escola representa um amplo espaço para incentivar a leitura. Apesar da baixa valorização da leitura, especialmente nas escolas públicas, devido à escassez de recursos, ela continua sendo um dos principais meios para formar leitores críticos. Em muitas localidades, conta atualmente com o apoio solidário de colaboradores individuais e da comunidade.

A literatura infantil é fundamental para o desenvolvimento da compreensão e serve como ponto de partida para outros textos. À medida que o tempo passa, as crianças sentem a necessidade de explorar diferentes temas de leitura, uma vez que a leitura é a maneira mais estruturada de criar

fantasia e adquirir um nível mais elevado de cultura, incentivando a seleção e a crítica de determinados textos. Segundo Monteiro Lobato, não há nação desenvolvida que não seja uma nação de leitores, destacando assim a importância da leitura para a vida e a formação de um povo.

Adquirir o hábito de leitura não é algo simples para todos. Alguns enfrentam resistência até atingir o pleno desenvolvimento como leitores conscientes e verdadeiros. A leitura deve ser encarada como um instrumento que promove a transformação da cultura alienante e é um recurso para a cidadania. O ato de ler é uma necessidade concreta para adquirir significados e experiências em sociedades onde a escrita é predominante.

Uma leitura crítica e não mecanizada conduz o leitor a uma verdadeira ação cultural. Esse tipo de leitura envolve um conjunto de exigências enfrentadas pelo leitor ao se deparar com uma mensagem escrita. O leitor, ao se engajar com a mensagem, percebe que a escrita não se trata apenas de reter ou memorizar, mas de compreender e criticar.

O leitor, por meio da leitura crítica, produz seu próprio texto, como afirma Silva (1995), sendo a leitura crítica essencial para o crescimento criativo de um indivíduo. A leitura compreendida como uma atividade social e reflexiva possibilita uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita, representando um desafio para qualquer processo de democratização e mudança coletiva.

Para que uma história prenda verdadeiramente a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Contudo, para enriquecer sua vida, deve estimular sua imaginação, ajudando-a a desenvolver seu intelecto e tornar claras suas emoções. Essa literatura deve estar alinhada com as ansiedades e aspirações da criança, reconhecendo suas dificuldades e sugerindo soluções para os problemas que a inquietam (BETELHEIM, 1980, p. 13).

A fase da infância é crucial para concentrar esforços no desenvolvimento da leitura, uma vez que é nesse período que se delineia o aprendizado dessa habilidade. O adulto experiente na arte da leitura desempenha um papel fundamental ao tornar viável essa aprendizagem. Uma forma facilitadora para introduzir a criança no universo da leitura e da escrita é por meio da leitura em voz alta feita pelo adulto.

De acordo com Abramovich (1997, p. 23), a prática de ouvir histórias pode marcar o início da jornada de aprendizado para se tornar um leitor. Ouvir diversas histórias é crucial para integrar a criança em um mundo de descobertas e compreensão da realidade. Por meio das narrativas, é possível experimentar uma variedade de emoções importantes, como raiva, tristeza, alegria, medo, entre outras. Ouvir histórias é um convite para explorar profundamente sentimentos, memórias e imaginação. Elas têm o poder de permitir que a criança veja, sinta e crie coisas que antes não eram perceptíveis.

Cabe ao adulto leitor mostrar à criança como os textos presentes no seu cotidiano podem ser usados, a fim de que ela compreenda seus significados. A compreensão desse mundo simbólico é fundamental para que a criança seja capaz de compartilhar dessa experiência. É através desse entendimento que a criança percebe a distinção entre a oralidade e a escrita, ambas necessárias no início da jornada de aprendizado da leitura.

Dada toda a complexidade envolvida no desenvolvimento da leitura e da escrita, é fundamental adotar estratégias de estímulo ao aprendizado das crianças. Além de ser uma questão governamental em relação ao investimento em educação e valorização dos educadores, bem como um incentivo familiar, a escola continua sendo o ambiente ideal para formar leitores.

É crucial avaliar se as escolas estão verdadeiramente incentivando as crianças à leitura e à escrita de maneira adequada e prazerosa. É preciso verificar se essas habilidades são encaradas como punição diante de situações comportamentais ou se são utilizadas somente para cumprir com conteúdo curriculares, sem proporcionar aberturas para que as crianças conheçam contextos relevantes e se envolvam de forma prazerosa na leitura e na escrita. Conforme Morais (1991, p. 98) ressalta, é nesse contexto que o espaço físico materializa a história do grupo ao facilitar diversas formas de conhecimento reflexivo.

A leitura sempre foi um dos principais meios de conexão do ser humano com o mundo. Por meio da leitura, refletimos e nós fazemos presentes na história. O homem sempre leu o mundo permanentemente, seja nas paredes das cavernas ou nos dispositivos de computação, reproduzindo sua existência e reconhecendo sua capacidade de representação. Certamente, a leitura é um engajamento existencial. Quando falamos em leitura, nos referimos a todas as formas de interação com os textos. Através da leitura, nos tornamos mais humanos e sensíveis (CAVALCANTI, 2002, p.13).

Para que a escola contribua efetivamente na formação de indivíduos ativos, é crucial que adote uma pedagogia que valorize a formação humana, oferecendo às crianças situações de aprendizagem dinâmicas e prazerosas. O educador deve buscar estratégias para promover uma aprendizagem conectada à realidade vivida pelo educando, oferecendo momentos de sistematização e associação, de modo que os recursos utilizados pelos alunos sejam provenientes de suas experiências. Dessa forma, a leitura e a escrita, que antes podiam não ter significado para eles, passam a fazer sentido.

Freire (1983) destaca a importância de considerar o homem como um ser de relações, não apenas de contatos, que está com o mundo e não simplesmente no mundo. A literatura vai muito além de ser apenas uma catarse ou um elemento de purificação. Ela é uma grande metáfora da vida humana. Portanto, representa sempre uma maneira nova de compreender a existência e estabelecer novos universos (CAVALCANTI, 2002, p.12).

Ensinar e aprender sobre novos universos é o desafio do educador. Para atender às novas demandas da sociedade, é necessário repensar a postura profissional de forma a tornar o acesso à leitura e à escrita algo efetivo e eficaz. Apesar da presença abrangente e diversificada da leitura e da escrita nas atividades escolares, ainda lidamos com altos índices de analfabetismo funcional, evasão e repetência escolar. Freire (1979, p.58) lembra que para uma mudança de atitude é preciso comprometimento com a mudança. Não podemos permitir que a neutralidade persista diante das situações impostas, perpetuando comportamentos moldáveis pelo sistema educacional que inibem qualquer possibilidade de desenvolvimento reflexivo. O homem deve ser sujeito de sua educação, não objeto dela.

Desde o nascimento, a criança está imersa em um contexto social que a identifica como um

ser histórico e modificável. Por isso, é essencial superar as teorias biológicas e etológicas sobre o brincar, que idealizam a criança e suas possibilidades educacionais (WAJSKOP, 1995, p.25).

Todo o processo de aprendizagem e a aquisição de conhecimento pelo ser humano ocorrem socialmente, por meio das interações que estabelece com os outros e dos significados que isso lhe proporciona. Logo, a restauração ou o estabelecimento da prática de leitura nas escolas será possível somente se o educador demonstrar uma relação positiva com os textos. Se o educador não for um bom leitor e se o aluno não perceber o prazer na leitura por parte desse adulto, as chances de o educador se tornar um mau professor, refletindo diretamente nos pequenos leitores, são consideráveis. Como WAJSKOP (1995) afirma, a criança se desenvolve por meio da experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ampliar o texto sobre a importância do trabalho com literatura nas séries iniciais e a forma como os educadores podem se envolver na escolha e no ensino dos textos, é fundamental enfatizar a relevância do papel do professor na formação de leitores. O enfoque está em criar uma atmosfera propícia ao aprendizado, ao mesmo tempo em que se proporciona aos alunos uma abordagem significativa e envolvente da literatura.

O trabalho literário nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma porta de entrada para o universo das letras, possibilitando aos alunos o acesso a um vasto mundo de possibilidades, conhecimentos e experiências. É fundamental compreender que, mesmo ao utilizar obras que não são diretamente destinadas ao público infantil, os conteúdos podem ser explorados de maneira a atender às expectativas e interesses dos alunos em formação.

Os exemplos apresentados anteriormente revelam como é viável e enriquecedor trabalhar com textos literários que podem não ser especificamente voltados para crianças, mas que, adaptados e explorados de maneira adequada, conseguem atender às expectativas de leitores em processo de formação. Isso reforça a ideia de que a literatura é um campo vasto e diversificado, capaz de abraçar diferentes faixas etárias e despertar o interesse, mesmo em leitores mais jovens.

Destaca-se a importância do educador na seleção criteriosa dos textos a serem utilizados em sala de aula, levando em conta o contexto, a idade dos alunos e o nível de compreensão da turma. É fundamental estabelecer um diálogo aberto com os estudantes para compreender seus interesses, anseios e experiências em relação aos textos literários, visando criar um ambiente de aprendizado mais participativo e envolvente.

Além da escolha criteriosa das obras, é crucial que o professor possua um bom embasamento literário, demonstrando ser um leitor perspicaz, capaz de transmitir conhecimentos teóricos e práticos de forma a estimular ao máximo seus alunos. O objetivo é despertar não apenas o hábito, mas o prazer pela leitura, incentivando a apreciação e compreensão dos diferentes aspectos que a literatura pode oferecer.

A atuação do educador nesse contexto vai além da simples transmissão de conhecimento; ele é o mediador entre os alunos e a vastidão do universo literário. Deve ser capaz de oferecer um repertório diversificado de obras, explorando-as de forma a despertar a curiosidade, a reflexão e o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Ao explorar textos que não são necessariamente direcionados ao público infantil, mas que possuem potencial para cativar e ensinar, o professor amplia os horizontes dos alunos, permitindo que eles mergulhem em narrativas diversas, lidando com temas complexos e relevantes de maneira acessível e enriquecedora.

Dentro desse cenário, o docente se torna um agente essencial na formação de leitores críticos e conscientes, fornecendo ferramentas para que os estudantes desenvolvam habilidades de interpretação, análise e apreciação dos textos literários.

É evidente que o ambiente educacional precisa oferecer não apenas uma diversidade de obras literárias, mas também um espaço acolhedor que estimule o interesse e a participação ativa dos alunos no processo de leitura e compreensão dos textos. O engajamento do professor é essencial para criar esse ambiente propício ao aprendizado literário.

Portanto, a escolha cuidadosa dos textos, aliada ao conhecimento e à dedicação do educador, desempenha um papel fundamental na formação de leitores ávidos, críticos e capazes de apreciar e compreender a riqueza que a literatura oferece.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

BETELHEIM, BRUNO. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez. 1995.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1986.

CUNHA, Maria Antonieta A. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria & prática**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e conscientização: extencionismo rural**. Cuernavaca (México): CIDOC/Cuaderno 25, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979 _____. **Sem ódio nem violência: a perspectiva da liberdade segundo Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

LOBATO, Monteiro. **Literatura Comentada**. São Paulo: Abril Educação, 1981.

Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

MORAIS, Regis de. **Sala de aula, que espaço é esse?** São Paulo: Papirus, 1991.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & identidade nacional.** São Paulo: brasiliense, 1994.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Aprender tem que ser gostoso.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da literatura na escola: Pesquisas x propostas.** São Paulo: Ática, 1995.

SOARES, M. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, A. A. M.; B; MACHADO, M.Z. (orgs.). *Escolarização da leitura literária*, 2011, p. 17-48.

SORRENTI, Neusa. **A hora e a vez da literatura infantil.** *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.1, n.3, p.20-27, mai./jun. 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento.**

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995

ZAPPONNE, M. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas.** In: *Revista teoria e prática da Educação*, v. 11, n.1 p. 49-60, abril 2008.

ZILBERMAN, Regina & SILVA. Ezequiel Teodoro da (org). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. 5. ed. São Paulo: Global, 1995.

O BRINCAR E O APRENDER NA EDUCAÇÃO

PLAY AND LEARNING IN EDUCATION



JANAINNA BASTOS DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela faculdade Unisant'anna (ano de conclusão 2010), Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Horizonte Azul.

RESUMO

Estes estudos analisaram o desenvolvimento das crianças e distinguiram diversas concepções pedagógicas para desvendar o que ocorre quando elas brincam em diferentes culturas. Diante disso, o objetivo desse estudo é discutir as etapas do brincar segundo os autores contemporâneos. Há muitos estudos que trabalham os jogos dentro das escolas como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Os professores devem buscar meios de trabalhar os conteúdos a serem transmitidos, de uma forma mais prazerosa, descontraída, utilizando-se do lúdico, pois brincando as crianças experimentam, descobrem, inventam, aprendem e conferem habilidades. O lúdico é um instrumento facilitador de construção de aprendizagem vem sendo estudado por diferentes pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Jogos; Educação; Interação.

ABSTRACT

These studies have analyzed children's development and distinguished different pedagogical conceptions in order to uncover what happens when they play in different cultures. The aim of this

study is therefore to discuss the stages of play according to contemporary authors. There are many studies working on games in schools as an effective strategy for children's cognitive development. Teachers should look for ways to work on the content to be taught in a more enjoyable, relaxed way, using play, because by playing, children experiment, discover, invent, learn and develop skills. Play is an instrument that facilitates the construction of learning and has been studied by different researchers.

KEYWORDS: Play; Games; Education; Interaction.

INTRODUÇÃO

A palavra jogo, na língua portuguesa, tem o significado de divertimento, passatempo, zombaria. A ação de jogar acaba se confundindo com brinquedos ou brincadeiras livres de regras, mas eles têm sido tema de muitas reflexões por parte de vários pensadores que aprofundaram seus estudos e identificaram sua importância para o desenvolvimento do ser humano nos aspectos físico, social, cognitivo e emocional, especialmente para o educando.

Dessa forma, os jogos e brincadeiras na escola não podem ser reduzidos aos quinze minutos de recreio. Grandes teóricos como Rousseau, Froebel, Dewey, Piaget e Vygotsky confirmam a importância do lúdico para a educação da criança. Portanto os jogos na escola não podem ser considerados uma prática supérflua, com a justificativa que é uma perda de tempo, ao contrário ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar, portanto, os alunos por meio de jogos e brincadeiras compreendem e aceitam formas e padrões de comportamento social e pessoal, e também a ter autoconfiança, a resolver novas situações, pois aplica os conhecimentos e habilidades adquiridas.

A própria escola vem ignorando a individualidade de cada aluno, não respeita as diversidades e o tempo de cada um, o professor apenas deve cumprir o planejamento proposto e fazer atingir as metas que a escola define. Ela propõe exercícios sem sentido algum, ensina apenas um conjunto de regras sem valores para o aluno.

O professor deve criar mecanismos de não deixar a sua aula cair numa rotina, nos quais os alunos se tornem cada vez mais desinteressados e desestimulados no processo de aprendizagem.

O brincar faz parte do universo, porque a criança é naturalmente lúdica, por isso, desenvolver um trabalho na escola com jogos e brincadeiras favorece a aprendizagem, porque é uma estratégia muito bem aceita pelos alunos.

Na escola os jogos e brincadeiras devem alternar-se com aulas expositivas e constituem um excelente instrumento porque além de serem utilizados para fixação de conteúdo, é uma estratégia que leva o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas com o seu cotidiano escolar e social, pois favorecem a formação da personalidade, desenvolvem a interação, a imitação, a atenção, a memória, a imaginação e a socialização.

DESENVOLVIMENTO DO BRINCAR EM ATOS

O papel dos professores em sala de aula é muito importante e necessita de muita flexibilidade na busca da construção do conhecimento e não somente a simples informação.

Para que nas Instituições de Educação se tenha o desenvolvimento de atividades lúdicas educativas, essa instituição deverá garantir a formação do professor e condições de atuação. Assim será possível o resgate do espaço de brincar da criança no dia a dia da escola ou creche.

A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder - alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor. (ALMEIDA, 1987, p.195).

O primeiro passo que o professor deveria dar seria de se permitir envolver no mundo mágico. A decisão de explorar o universo exige do educador conhecimento teórico, prático, capacidade de observação, amor e vontade de ser parceiro da criança neste processo. Os professores podem por meio das experiências lúdicas infantis obterem informações importantes no brincar espontâneo ou no brincar orientado, tendo em vista que o brincar produz imaginação e criatividade e que em diferentes situações, explora uma variedade de experiências.

Propiciar momentos prazerosos que permitam à criança brincar interagindo com o próximo, a afetividade, respeitando regras, direito pela igualdade e que permita desafios para o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Marcellino (1996, p.30) o lúdico precisa ser vivenciado com intensidade. É fundamental que se assegure a criança, o tempo e os espaços, para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade, a participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver.

Algumas brincadeiras aparentemente simples poderão ser fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e também é uma forma de se expressar. Muitas vezes poucas pessoas sabem o quanto é importante o brincar para o desenvolvimento físico e psíquico da criança. A ideia difundida popularmente limita o ato de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes que entretêm a criança em atividades divertidas.

No decorrer da pesquisa, foi possível observar uma série de conceitos importantes, visando o bom desenvolvimento da aprendizagem da criança de 0 a 5 anos e o papel de pais e educadores nesta função tão importante que é educar uma criança. É necessária a reflexão sobre a importância de compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento, bem como a de utilizar a brincadeira como ferramenta pedagógica.

A criança, ao passo que brinca tem a oportunidade de organizar seu mundo, utilizando melhor os seus recursos. Ela pode aprender flexibilizando pensamentos, pode criar e recriar seu tempo e espaço, consegue adaptar-se melhor às modificações na vida real podendo adquirir novos conhecimentos e atitudes. Brincar é uma necessidade do ser humano.

Ao experimentar o objeto de conhecimento, a criança tem oportunidade de explorá-lo, descobri-lo, criá-lo. Durante as brincadeiras a criança é livre para criar, imaginar, não tem medo de errar.

Por meio das brincadeiras a criança pode ir transformando seu modo de agir e pensar pode recuperar o prazer de jogar, experimentar, estabelecer confiança e criar o seu próprio tempo e espaço. A pesquisa busca categorizar o lugar do brincar na aprendizagem. Brincar é um espaço privilegiado, proporciona à criança, como sujeito, a oportunidade de viver entre o princípio do prazer e o princípio da realidade.

A hipótese formulada no presente estudo é de que a brincadeira seja um instrumento de extrema importância para o desenvolvimento da autonomia e construção da identidade, na visão de professores de educação.

BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO

A brincadeira é uma forma de comportamento social, específico da infância. A criança nasce dentro de um contexto social que a identifica como ser histórico e desenvolve - se por meio da interação que estabelece desde cedo com os adultos.

Por meio do relacionamento que as crianças estabelecem, não só com adultos, mas também com outras crianças, ela nomeia objetos imita pessoas, ou outros elementos que observou, formula perguntas, elabora respostas, do significado ao mundo a sua volta, influencia e por ele é influenciado. As crianças brincam de várias maneiras e todas são fundamentais, para seu desenvolvimento físico, emocional, afetivo e cognitivo, além de promover construção social e cultural, a torna intensa, viva, criativa, e a faz feliz e, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo e a ser solidária.

As brincadeiras são a essência da infância. Ao retornar a história e a evolução do homem na sociedade, percebemos que a criança nem sempre foi considerada como é hoje. Antigamente, ela não tinha existência social, era considerado um adulto em miniatura. Seu valor era relativo, nas classes altas era educada para o futuro e nas classes baixas o valor da criança iniciava quando ela podia ser útil ao trabalho, colaborando na geração de renda familiar.

A brincadeira era considerada como fuga ou recreação e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento espontâneo, que pudesse significar algum valor em si.

Com a ruptura do pensamento romântico, a brincadeira é valorizada e ganha espaço na educação das crianças pequenas.

Mas para que isso fosse possível, foi necessária uma profunda mudança na imagem da criança na sociedade, para que se pudesse associar uma visão positiva à suas atividades espontâneas, como jogos e brincadeiras.

Importantes autores estabeleceram bases para um sistema de ensino centrado na criança, embora com ênfases diferentes entre si, reconheciam que as crianças tinham necessidades e características próprias e necessitavam de métodos adequados para seu desenvolvimento e educação.

A brincadeira é um fenômeno cultural por meio dela a criança interage com outras crianças ou com adultos, adquire experiências explora o meio que vive, pensa, imagina, satisfaz seus desejos, internalizam regras e papéis sociais e aprende sobre os objetos da cultura humana estando aptas a viver em sociedade.

O lúdico é um instrumento facilitador para a construção do conhecimento do aluno.

Definir brincadeira não é uma tarefa fácil, segundo um dos mais conhecidos dicionários brasileiros, organizada por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2000), define que brincadeira é o ato ou efeito de brincar, brinquedo, entretenimento, passatempo, divertimento, gracejo, piada. Segundo o Referencial Curricular:

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história.

BRINCAR E SUAS PERSPECTIVAS

As brincadeiras são conhecidas por todos nós, mas para que elas sejam verdadeiros instrumentos pedagógicos, faz-se necessário que o educador conheça o objetivo das mesmas.

A brincadeira não é simplesmente o brincar, mas deve ser levado a sério, pois será por intermédio dela que o adulto poderá observar a criança e entender como é que ela vê e constrói seu mundo. Acredita-se que o brincar existe desde o surgimento do homem, pois com qualquer objeto pode-se criar um brinquedo ou inventar uma brincadeira.

Ressaltamos que na hora de brincar as crianças não se preocupam com sua coordenação motora ou suas habilidades, mas será por meio da brincadeira que o educador poderá avaliá-la num todo.

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo.

O brincar é um ato muito importante na vida das crianças, por meio dele, elas se auto expressam, liberando seus sentimentos e desenvolvendo novos níveis de capacidade como memorização, imitação, atenção, imaginação, etc.

No brincar elas exploram novas realidades e culturas, aprendem a conhecer, fazer, a conviver e o mais importante, elas aprendem a ser.

Durante a brincadeira a criança esquece a sua realidade e entra no faz de conta, gastando suas energias de forma saudável, diferente da criança que fica num computador ou videogame, nestes estão exercitando a mente, porém o corpo fica estagnado

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem

na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (Vygotsky, 2002, p.35)

Faz-se necessário que a ideia do brincar como instrumento pedagógico esteja ao alcance de todos os educadores, pois é muito importante para o aprendizado das crianças. Em meio ao lúdico, a criança terá um leque de oportunidades de se desenvolver física, psíquica e intelectualmente.

Brincar é essencial para a criança, pois ajuda a descobrir o mundo que está a sua volta e aprende a interagir com ele; aprende a interagir com outras pessoas; exercita a imaginação; expressa suas ideias, seus sentimentos.

Cabe ao educador trabalhar o brincar no âmbito escolar e aos pais ou responsáveis, trabalharem no âmbito familiar. Com estímulos de ambos, ficará mais fácil e visível o aprimoramento da inteligência da criança.

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. 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. Educar é preparar para a vida. (KAMI, 1991, p.125)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante trazer para dentro da sala maneiras de mostrar que todas as crianças possuem a capacidade de ganhar, sendo no jogo, sendo na vida real, é importante mostrar aos nossos alunos, que muito do que serão no futuro não depende da classe social que eles vieram, mas se eles buscarem uma formação se empenharem nos estudos, terão mais chances na vida.

A escola precisa mostrar o poder político da população para buscar os valores sociais calcados na emancipação humana, vinculada à vontade democrática, é importante mostrar para as crianças que elas são iguais perante as leis, e que terão as mesmas chances de melhorar de vida se buscarem isso.

Todos esses desafios, as contradições do progresso, os novos empregos, a organização social, os problemas que nós mesmos estamos criando e os problemas futuros, especialmente com o meio ambiente, é importante criarmos condições dentro de sala de aula, para que as gerações futuras, percebam desde pequenos que é necessário fugir desse ciclo vicioso, e pensando formas de solucionar esses problemas, sendo necessário que se empenhem nos estudos.

Além da interação, a brincadeira, o brinquedo e o jogo proporcionam, é fundamental como mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção,

afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significante para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno.

Vemos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas sobretudo 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.

Os professores precisam repensar a formação das crianças, auxiliando-as a tomarem o rumo correto para a realização de um projeto de vida, mudando um pouco suas perspectivas de vida, melhorando as chances de mudarem o ciclo vicioso em que se encontram quando nascem numa família mais pobre.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes, **Educação Lúdica: Técnica e Jogos Pedagógicos**. SP: Loja, 1990.

ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p.

BERGAMO, Regiane Banzato. **Pesquisa e prática profissional: educação especial**. Curitiba: IBPEX, 2007

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 4ª ed. 2005a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Maria Cecília. **O Surdo: Caminhos para uma nova identidade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OMOTE, Sadão. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BENCHMARKING ATUANDO NA QUALIDADE E NA PRODUTIVIDADE

BENCHMARKING ACTING ON QUALITY AND PRODUCTIVITY



JEFFERSON RAMOS DA SILVA

Graduado nos Cursos de Tecnologia de Gestão da Produção Industrial pela Universidade de Guarulhos, 2012; Pedagogia pela Faculdade Paulista São José, 2018; Especialista em Gestão Multidisciplinar do Esporte pela Universidade Aberta do Nordeste da Fundação Demócrito Rocha, 2023; Servidor Público – na Secretaria Municipal da Educação na Cidade de São Paulo, SP.

RESUMO

A partir de uma revisão bibliográfica que visa apontar os tópicos mais relevantes sobre o assunto, este artigo aborda a temática do uso de benchmarking como ferramenta para aumentar a qualidade e a produtividade, destacando a importância estratégica de investir na gestão eficaz da qualidade para as organizações. O benchmarking é explorado como um processo estruturado que permite comparar práticas e desempenho com os líderes do setor, identificando áreas de melhoria. Assuntos como os tipos de benchmarking, etapas desse processo e estudos de caso serão abordados. Os benefícios observados incluem a redução de custos, aumento da eficiência operacional e estímulo à inovação. No entanto, desafios como a coleta de dados confiáveis e a resistência à mudança são discutidos, apesar de que, ao adotar uma abordagem sistemática e integrada de benchmarking, as organizações podem promover a excelência operacional e manter-se competitivas no mercado global.

PALAVRAS-CHAVE: Benchmarking; Qualidade; Mercado; Produtividade.

ABSTRACT

Based on a literature review that aims to point out the most relevant topics on the subject, this article

addresses the use of benchmarking as a tool to increase quality and productivity, highlighting the strategic importance of investing in effective quality management for organizations. Benchmarking is explored as a structured process that allows practices and performance to be compared with industry leaders, identifying areas for improvement. Subjects such as the types of benchmarking, stages of this process and case studies will be covered. The benefits observed include reducing costs, increasing operational efficiency and stimulating innovation. However, challenges such as collecting reliable data and resistance to change are discussed, although by adopting a systematic and integrated approach to benchmarking, organizations can promote operational excellence and remain competitive in the global market.

KEYWORDS: Benchmarking; Quality; Market; Productivity.

INTRODUÇÃO

O benchmarking é definido como um processo contínuo de comparação de produtos, serviços e práticas empresariais entre concorrentes ou líderes de mercado (DAMELIO, 1995). O International Benchmarking Clearinghouse (IBC), diz que se trata de um processo sistemático, para medir e comparar continuamente os processos empresariais de uma organização em relação aos líderes mundiais (MADEIRA, 1999).

De acordo com Zhou & Benton Jr. (2007), estudos de benchmarking proporcionam às empresas: o aprendizado com experiências alheias, a comparação de níveis de desempenho e a correlação desses níveis com as atividades internas.

É uma abordagem de gestão organizacional que conduz a tão desejada excelência, utilizando-se de procedimentos de investigação que pretendem reunir e adaptar as respostas encontradas por outras organizações. Longe de se igualar à mera cópia, revela alternativas valiosas de incrementos dos níveis de eficácia e eficiência (ARAÚJO, p.235,2006).

Em um contexto histórico e breve, desde tempos antigos, a humanidade aprendeu observando a natureza, utilizando plantas e animais para sustento e, posteriormente, observando e imitando outros seres humanos. Até o final do século XVIII, a produção era tradicionalmente organizada de forma artesanal, com artesãos operando em suas próprias oficinas domésticas e produzindo itens completos de maneira independente. A Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra em 1778, trouxe profundas mudanças e inovações na organização da produção, introduzindo a divisão do trabalho e a mecanização (ALBERTIN et al, 2015).

O benchmarking, foi popularizado a partir da década de 1980, quando empresas como Hewlett-Packard e Xerox obtiveram melhorias significativas em desempenho através de estudos comparativos (CAMP, 1989), enquanto gerente na Xerox Company, Camp (1994) definiu benchmarking como "a busca por soluções baseadas nos melhores processos e métodos industriais, nas melhores práticas que levam uma empresa ao melhor desempenho".

Em 1989, ele compartilhou sua experiência com benchmarking na Xerox no livro "A busca

das melhores práticas industriais para alcançar desempenho superior". Este foi o primeiro livro sobre o tema e é amplamente reconhecido como um dos mais influentes (ALBERTIN et al., 2015). A metodologia continua a ser uma ferramenta estratégica vital no ambiente empresarial competitivo atual. Este interesse persistente é evidenciado por diversos projetos nacionais e internacionais de benchmarking, tais como Benchmarking Industrial, Benchstar (IEL-SC), Benchmarking Enxuto (UFSC/LSP) e Portal do Benchmarking (EESC-USP).

No mercado atual, caracterizado por intensa competição, a diferenciação se torna uma questão de sobrevivência para as empresas. O benchmarking emerge como uma excelente estratégia para obter vantagem competitiva e está associado à melhoria contínua e à transferência de conhecimento (VIEIRA, 2017).

Segundo Pinto (2007), o benchmarking competitivo é um instrumento estratégico que auxilia as empresas a melhorarem seus processos produtivos e alcançar desempenho superior através de comparações internas e externas. Ao definir critérios de sucesso externos, o benchmarking promove a identificação das melhores práticas, levando o desempenho organizacional a novos patamares de excelência e inovação.

Johnson et al. (2010) detalham que um estudo típico de benchmarking envolve três componentes principais: dados, métodos e mídia, os quais são essenciais para transformar dados coletados em informações úteis e disseminar resultados.

CONCEITO E TIPOS DE BENCHMARKING

O benchmarking visa identificar e avaliar as melhores práticas empresariais para que possam ser implementadas na organização em questão, melhorando assim seus processos. Esse processo permite coletar informações valiosas sobre como melhorar a qualidade dos produtos e serviços, aumentando a competitividade no mercado. Além disso, oferece insights sobre os processos e práticas de empresas concorrentes, permitindo que a empresa se ajuste às tendências e enfrente novos desafios do mercado de maneira mais eficaz.

Nesse sentido Madeira (1999, p.364) aplica que o processo de benchmarking conduz duas respostas:

- Benchmarks: Medidas de desempenho comparativas, conhecida como padrão. Esta palavra deriva-se de "bench" (mesa) e "mark" (marca) (ALBERTIN et al., 2015, p.25).

- Enablers (capacitadores): Elementos ou condições que facilitam ou permitem a realização de determinadas atividades, processos ou objetivos. Eles podem incluir recursos tangíveis, como tecnologia avançada, infraestrutura adequada e financiamento suficiente, além de intangíveis, como cultura organizacional favorável, liderança eficaz e colaboração entre equipes. Esses fatores funcionam como catalisadores, promovendo eficiência, inovação e progresso dentro de uma organização ou contexto específico.

Como todo processo, existem fases essenciais para o sucesso do benchmarking, permitindo

que a organização não apenas compare suas práticas com as melhores do mercado, mas também implemente melhorias estratégicas que impulsionem seu desempenho e competitividade. As fases aplicadas nesse artigo serão conforme descrito por Camp (1998):

1. Planejamento: No planejamento, a organização define claramente seus objetivos e metas para o benchmarking. Isso envolve identificar áreas-chave que precisam de melhoria e estabelecer um plano de ação detalhado. Também são selecionadas as ferramentas e métodos para coleta de dados comparativos e análise das práticas existentes.

2. Análise: Durante a análise, são coletados dados detalhados das práticas e processos das organizações de referência (benchmarks). Esses dados são então analisados para identificar padrões, tendências e áreas específicas de oportunidade para melhoria.

3. Integração: Na fase de integração, as descobertas e insights da análise são incorporados ao planejamento estratégico da organização. Isso inclui a adoção de soluções recomendadas e a alocação de recursos adequados para implementar as melhorias identificadas. A integração é essencial para garantir que as mudanças sejam implementadas de forma coerente e alinhada com os objetivos estratégicos da organização.

4. Ação/Execução: Durante a fase de ação ou execução, as soluções definidas durante a fase de integração são implementadas, isso envolve a execução das mudanças planejadas e o monitoramento contínuo dos resultados obtidos. A organização deve estar preparada para fazer ajustes conforme.

5. Maturidade/Amadurecimento: Por fim, a fase de maturidade ou amadurecimento foca no aprimoramento contínuo das práticas de benchmarking implementadas. Incluindo a avaliação regular dos resultados alcançados, a revisão dos processos e procedimentos adotados, e o ajuste dos parâmetros conforme necessário. O objetivo é garantir que as melhorias sejam sustentáveis e que a organização continue a evoluir e se adaptar às mudanças do ambiente competitivo.

Sintetizando tais informações, a figura 1, em forma de fluxograma ajuda a visualizar esse processo.



Fonte: Adaptado de (Rodrigues et al., 2023)

Figura 1: Fases do Benchmarking.

Os tipos de benchmarking existem para atender às diversas necessidades e objetivos das organizações durante o processo de melhoria contínua. Cada tipo foca em áreas específicas como desempenho operacional, qualidade, inovação, entre outros, permitindo uma análise mais direcionada e profunda. Isso possibilita que as empresas escolham a abordagem mais adequada para seus desafios específicos, adaptando as melhores práticas identificadas de maneira eficaz e relevante para suas operações e metas estratégicas.

De acordo com Watson e Gregory (2010), existem 4 tipos de benchmarking: Benchmarking Interno, Benchmarking Competitivo, Benchmarking Funcional e o Benchmarking Genérico.

- Interno: Envolve a comparação de processos, práticas e desempenho dentro da própria organização. Tem como objetivo identificar áreas de melhoria dentro da empresa, avaliando como diferentes departamentos ou unidades de negócio executam suas funções.

- Competitivo: Compara o desempenho de uma organização com o de seus concorrentes diretos ou líderes de mercado. Tendo como objetivo a identificação das práticas e estratégias que os concorrentes estão utilizando para alcançar o sucesso, buscando oportunidades para melhorar a posição competitiva da empresa.

- Funcional: Concentra-se em áreas específicas ou funções dentro de uma organização, como marketing, produção, atendimento ao cliente, entre outras. Visa comparar práticas funcionais específicas com organizações reconhecidas como líderes naquela área funcional, independentemente do setor.

- Genérico: Envolve a comparação de processos e práticas com organizações reconhecidas por excelência em áreas não diretamente relacionadas ao setor da empresa. Adaptando ideias e práticas inovadoras de outras indústrias para aplicação dentro da própria organização.

Apesar dos tipos aplicados de forma geral em 2010, existem outros tipos de benchmarking que podem ser abordados, no entanto é importante tratar sobre o benchmarking enxuto, desenvolvidos no Laboratório de Simulação de Sistemas de Produção (LSSP) da UFSC:

- Enxuto: Ou Lean benchmarking, é uma prática que envolve o estudo e comparação de processos organizacionais com o objetivo de identificar as melhores práticas e melhorar a eficiência de uma empresa. Especificamente dentro da filosofia Lean, o benchmarking enxuto foca em reduzir desperdícios e otimizar processos para aumentar a qualidade e reduzir custos.

Assim, todos os quatro métodos de benchmarking incentivam as equipes a direcionarem seu olhar para além da própria organização, observando seus concorrentes ou outras empresas, e aproveitando o conhecimento adquirido dessas fontes externas para fortalecer sua própria organização, buscando melhorias graduais com uma perspectiva externa.

Tratando-se então as informações previamente apresentadas, a Tabela 1 oferece uma síntese organizada, que aborda vantagens e desvantagens de cada classificação.

Tipo de <i>Benchmarking</i>	Vantagens	Desvantagens
Benchmarking Interno	-Foco em processos específicos da organização. -Facilita a implementação de mudanças.	-Foco limitado. -Dificuldade em manter objetividade e imparcialidade.
Benchmarking Competitivo	- Identificação direta das melhores práticas dos concorrentes. -Estímulo à inovação e resposta rápida às mudanças no mercado.	-Risco de foco excessivo nos concorrentes, negligenciando práticas externas inovadoras. -Dificuldade de obter informações.
Benchmarking Funcional	-Foco detalhado em áreas específicas de interesse. -Melhoria específica e direcionada.	-Pode requerer expertise técnica para comparar processos funcionais. -Difícil acesso à informação
Benchmarking Genérico	-Potencial para vantagem competitiva única. -Visão ampliada das possibilidades de melhoria.	-Requer adaptação cuidadosa para evitar incompatibilidades. - Perder o foco no mercado principal da empresa.
Benchmarking Enxuto	- Redução de desperdícios e custos. -Aumento da eficiência e da qualidade	-Dificuldade na obtenção de dados detalhados. -Resistência à mudança organizacional

Fonte: Tabela desenvolvida pelo autor.

Tabela 1: Tipos de benchmarking.

APLICAÇÃO PRÁTICA REVISADA BIBLIOGRÁFICAMENTE

A tese de César Alex de Oliveira Galoro, intitulada "A aplicação da técnica de referência (benchmarking) em serviços de medicina laboratorial", explora de maneira aprofundada como o benchmarking pode ser implementado e quais são seus benefícios na área de serviços de medicina laboratorial. O estudo, apresentado à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo em 2008, tem como foco a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos por laboratórios clínicos hospitalares através da comparação sistemática de indicadores de desempenho (Galoro, 2008).

Embora o estudo de Galoro tenha sido concluído em 2008, ele continua relevante e útil em vários aspectos. Ele fornece uma base teórica sólida sobre o benchmarking, detalhando seus conceitos fundamentais e aplicações práticas. Esses conceitos permanecem aplicáveis em várias indústrias, incluindo a medicina laboratorial, onde a qualidade e a eficiência dos serviços são cruciais.

A prática da medicina laboratorial tem passado por mudanças significativas devido ao avanço tecnológico e às regulamentações dos sistemas de saúde. Esses fatores impulsionaram a implantação de sistemas de qualidade e o monitoramento constante de indicadores, Galoro buscou testar a aplicabilidade e os benefícios potenciais do benchmarking como uma ferramenta para análise da qualidade em serviços de medicina laboratorial. O objetivo era avaliar a eficácia dessa técnica na gestão da qualidade e na melhoria contínua dos processos laboratoriais.

O estudo foi conduzido com a participação de oito laboratórios hospitalares. Foram coletados dados referentes a diversos indicadores de qualidade nos anos de 2005 e 2006. Esses indicadores

incluíam produção total, produtividade, absenteísmo, segurança no trabalho, recoletas e tempo para liberação de laudos. A metodologia de benchmarking envolveu a coleta, análise e devolução de relatórios de acompanhamento aos participantes, permitindo que cada laboratório comparasse seu desempenho com os demais.

Para implementar o benchmarking, Galoro utilizou um processo estruturado que envolvia várias etapas. Primeiramente, foram definidos os indicadores de desempenho que seriam monitorados. Em seguida, foi realizada a coleta de dados nos laboratórios participantes. Esses dados foram analisados e comparados para identificar áreas de melhoria. Por fim, relatórios detalhados foram devolvidos aos laboratórios, destacando suas posições em relação aos concorrentes e sugerindo ações corretivas.

Os resultados mostraram que o benchmarking é uma ferramenta útil e aplicável na gestão da qualidade em laboratórios clínicos. A análise dos dados revelou diferenças significativas no desempenho dos laboratórios em vários indicadores. Por exemplo, alguns laboratórios apresentaram altos índices de produtividade, enquanto outros destacaram-se pela baixa taxa de recoletas e menor tempo para liberação de laudos. Essas informações permitiram que os laboratórios identificassem suas fraquezas e adotassem medidas para melhorá-las.

“O estudo demonstra que o Benchmarking é uma ferramenta simples e facilmente aplicável aos laboratórios clínicos, mas requer investimento de tempo e recursos por parte dos provedores destes programas, em mecanismos que garantam a padronização na obtenção dos dados e a checagem das discrepâncias dos indicadores para entender os seus significados e melhorar os processos” (2008, p.41).

Entre os benefícios observados, destacam-se a melhoria na qualidade dos serviços prestados e a redução de custos operacionais. O benchmarking facilitou a identificação de práticas eficientes que poderiam ser adotadas por outros laboratórios. Além disso, a técnica incentivou uma cultura de melhoria contínua, onde os laboratórios estavam constantemente buscando maneiras de otimizar seus processos e alcançar melhores resultados.

Apesar dos benefícios, a implementação do benchmarking também apresentou desafios. Um dos principais desafios foi garantir a confiabilidade dos dados coletados. Galoro (2008) ressaltou a necessidade de mecanismos rigorosos para validar os dados primários utilizados nos programas de benchmarking. Outro desafio foi a resistência inicial dos laboratórios em compartilhar informações detalhadas sobre seu desempenho, devido a preocupações com confidencialidade e competição.

“Durante a implantação do protocolo, houve muitas dificuldades na padronização dos indicadores e a metodologia dos participantes para obtê-los. Houve necessidade de vários contatos telefônicos com os representantes dos laboratórios, além de algumas visitas in loco” (GALORO, 2008, p.36).

Em suas considerações finais, a tese demonstra que o benchmarking é uma ferramenta valiosa para a gestão da qualidade em serviços de medicina laboratorial. Sua aplicação prática permite que os laboratórios identifiquem áreas de melhoria, adotem práticas eficientes e promovam uma cultura de melhoria contínua. No entanto, para maximizar os benefícios do benchmarking, é essencial garantir a precisão dos dados coletados e superar a resistência à mudança dentro das organizações.

BENCHMARKING E SUSTENTABILIDADE

Na prática, o benchmarking de sustentabilidade envolve a avaliação de práticas ambientais e sociais das empresas líderes e a adaptação dessas práticas para a realidade da organização que realiza o benchmarking. Isso pode incluir a análise de consumo de energia, emissões de gases de efeito estufa, gestão de resíduos, uso de recursos hídricos, e práticas de responsabilidade social corporativa. Ao identificar as melhores práticas no setor, uma empresa pode adotar estratégias mais eficientes e sustentáveis, reduzindo custos operacionais e melhorando sua imagem junto aos stakeholders.

No contexto da sustentabilidade, benchmarking envolve a comparação de indicadores ambientais entre diferentes aeroportos para identificar lacunas e oportunidades de melhoria. O estudo de Silva (2010) analisa-se as práticas e medidas ambientais de vários aeroportos ao redor do mundo, oferecendo uma visão abrangente sobre o desempenho ambiental do setor.

No setor aeroportuário, devido ao seu impacto significativo no meio ambiente, tem desenvolvido programas de sustentabilidade para mitigar os efeitos negativos de suas operações. A sustentabilidade é medida por meio de indicadores que ajudam a identificar tendências, prever problemas, estabelecer metas e avaliar o progresso. A globalização da indústria exige que os aeroportos sejam comparados tanto individualmente quanto globalmente (Silva, 2010).

A tese detalha diversos indicadores de sustentabilidade, incluindo a gestão de resíduos, consumo de energia, emissões de carbono e impacto acústico. Esses indicadores são essenciais para avaliar a performance ambiental dos aeroportos e identificar áreas onde práticas mais sustentáveis podem ser implementadas.

Um ponto central da tese é o estudo de caso do Novo Aeroporto de Lisboa. Silva propõe práticas e medidas ambientais para este projeto, com o objetivo de integrar sustentabilidade desde a fase de planejamento. As recomendações incluem o uso de materiais sustentáveis na construção, a implementação de sistemas de gestão de energia eficientes e a criação de áreas verdes para compensação ambiental.

Trazendo um desfecho sobre o uso do benchmarking e a sustentabilidade, a junção demonstra como essas práticas se interconectam para promover melhorias contínuas e eficientes em diversas indústrias. O benchmarking permite que as empresas avaliem seu desempenho em comparação com líderes do setor, enquanto a sustentabilidade garante que essas práticas sejam ambientalmente responsáveis e socialmente justas.

Primeiramente, a aplicação do benchmarking na construção civil, como discutido por um relatório do RICS®, mostra que as práticas sustentáveis são cada vez mais integradas no planejamento e execução de projetos. O benchmarking ajuda a identificar áreas onde as empresas podem reduzir emissões de carbono, uso de água e consumo de energia, resultando em construções mais verdes e eficientes (RICS®).

Além disso, o setor de hospitalidade também tem utilizado benchmarking para melhorar suas

práticas de sustentabilidade. O Hotel Sustainability Benchmarking Index, por exemplo, destaca como hotéis ao redor do mundo têm melhorado suas emissões de gases de efeito estufa, consumo de energia e uso de água em resposta às demandas dos consumidores por operações mais sustentáveis (Industry Hub).

Na área de logística, ferramentas de benchmarking e sustentabilidade, ajudam empresas a rastrear e comparar suas emissões de carbono ao longo do tempo e entre diferentes modos de transporte. Isso não só permite uma melhor tomada de decisões, como também contribui para a redução das emissões totais da cadeia de suprimentos, essencial para mitigar os efeitos das mudanças climáticas (Logistics Viewpoints).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo em questão, conclui que benchmarking é uma prática de extremo impacto na busca pela excelência organizacional, focando na melhoria contínua da qualidade e produtividade.

Existem vários tipos de benchmarking que podem ser utilizados conforme as necessidades específicas de uma organização, os mais destacados ao longo da pesquisa foram:

O benchmarking interno, envolvendo a comparação de processos e práticas entre diferentes departamentos ou unidades dentro da mesma organização. O benchmarking competitivo comparando a empresa com seus concorrentes diretos, enquanto o benchmarking funcional focando na comparação de funções ou processos específicos com organizações de qualquer setor. Por fim, o benchmarking genérico ampliando ainda mais esse escopo, analisando práticas de empresas em setores completamente diferentes.

Estudos de caso demonstram a eficácia do benchmarking na área da saúde. Hospitais e clínicas têm utilizado essa metodologia para melhorar a qualidade dos serviços prestados, reduzir custos e aumentar a satisfação dos pacientes, como abordado ao longo da revisão. A comparação de práticas em áreas como gestão de estoques, processos de atendimento e uso de tecnologias médicas tem permitido às instituições de saúde adotarem soluções mais eficientes e eficazes.

Esses estudos de caso ilustram como o benchmarking pode ser um poderoso aliado na transformação dos cuidados de saúde.

A integração do benchmarking com a sustentabilidade é outra área de crescente interesse. Organizações comprometidas com práticas sustentáveis utilizam o benchmarking para comparar suas iniciativas ambientais e sociais com as de líderes do setor. Isso pode incluir a análise de eficiência energética, gestão de resíduos, uso de recursos renováveis e práticas de responsabilidade social corporativa. Melhorando a performance ambiental e social das empresas, reforçando seu compromisso com a sustentabilidade e a responsabilidade corporativa.

Além de melhorar a qualidade e produtividade, o benchmarking promove uma cultura de aprendizado contínuo e inovação. Ao estar constantemente ciente das melhores práticas e tendências do mercado, as organizações são incentivadas a desafiar o status quo e buscar novas maneiras

de aprimorar seus processos. Essa mentalidade é essencial para se manter competitivo em um ambiente de negócios cada vez mais dinâmico e desafiador.

REFERÊNCIAS

ALBERTIN, M. R. et al. **Flexible benchmarking: a new reference model**. Benchmarking: An International Journal. v. 22, n. 5, 2015.

ARAÚJO, L. C. G. **Organização, Sistemas e Métodos e as Tecnologias de Gestão Organizacional** (2a ed.). São Paulo: Atlas, 2006.

Building a better and sustainable future: Benchmarking in the construction industry <https://www.rics.org/news-insights/research-and-insights/building-a-better-and-sustainable-future-benchmarking-in-the-construction-industry>. Acesso 10 jul. 2024.

CAMP, R. C. **Benchmarking: the Search for Industrial Best Practices that Lead to Superior Performance**. Milwaukee, Wiscosin. ASQ Quality Press, 1989.

CAMP, R. C. **Benchmarking**. München: Hanser, 1994

Cornell's Hotel Sustainability Benchmarking Index Provides Review of Industry Efforts -. Disponível em: <<https://www.hotelinteractive.com/cornells-hotel-sustainability-benchmarking-index-provides-review-of-industry-efforts/>> Acesso 10 jul.2024.

CUNNANE, C. **The Importance of Sustainability Benchmarking**. Disponível em: <https://logisticsviewpoints.com/2023/11/08/the-importance-of-sustainability-benchmarking/> Acesso 10 jul. 2024.

DA SILVA, Antero Filipe Carvalho. **Sustentabilidade e Benchmarking no Sector Aeroportuário**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade NOVA de Lisboa (Portugal).

DAMELIO, R. **The basics of benchmarking**. Productivity Press, 1995.

DE CARVALHO, Matheus Luiz Ferreira et al. **Aplicação da ferramenta ser qual para a análise da qualidade em serviços e benchmarking: estudo de caso em empresas varejistas**. GEPROS: Gestão da Produção, Operações e Sistemas, v. 14, n. 1, p. 22, 2019.

GALORO, César Alex de Oliveira. **A aplicação da técnica de referenciação (benchmarking) em serviços de medicina laboratorial**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

JOHNSON, A; CHEN, W.C.; MCGINNIS & LEON F. **Large-scale Internet benchmarking: Technology and application in warehousing operations** Computers in Industry Vol. 61, p. 280–286, 2010.

MADEIRA, Paulo. **Benchmarking: a arte de copiar**. Jornal do Técnico de Contas e da Empresa (JTCE), p. 364-367, 1999.

PINTO, L. F. da S. **O homem, o arco e a flecha: em direção à teoria geral da estratégia**. Brasília: Editora Senac, 2007.

RODRIGUES, C. A.; FILHO, R. R. R. **Aplicação da ferramenta benchmarking em performance operacional**. Revista Interface Tecnológica, v. 20, n. 1, p. 589–600, 30 jun. 2023.

ZHOU, H. & BENTON JR, W. C. **Supply chain practice and information sharing**. Journal of Operations Management Vol. 25, n. 6, p. 1348-1365, 2007.

DIRAC E EDUCAÇÃO: EXPLORANDO AS CONTRIBUIÇÕES DO FÍSICO TEÓRICO PARA A PEDAGOGIA CIENTÍFICA



DIRAC AND EDUCATION: EXPLORING THE THEORETICAL PHYSICIST'S CONTRIBUTIONS TO SCIENTIFIC PEDAGOGY

JOÃO MARCOS HERNANDEZ

Graduação em Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul; Professor de Ensino Fundamental II e Médio – EMEF Professor Aurélio Arrobas Martins.

RESUMO

O estudo do desenvolvimento humano vem despertando grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da matemática e educação. Neste contexto, a teoria de Dirac representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem do indivíduo. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise técnica e educacional das principais ideias de Dirac sobre o desenvolvimento humano, buscando explorar a influência do ambiente, atores sociais, bem como fatores que podem afetar negativamente esse desenvolvimento. Por meio desta investigação, hipotetiza-se obter uma visão mais abrangente e aprofundada sobre o tema, trazendo subsídios para a prática profissional e para o aprimoramento das políticas educacionais. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Laplace, Matemática e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. A ênfase na fundamentação matemática rigorosa, na beleza das teorias físicas e na derivação lógica dos princípios fundamentais oferece uma abordagem pedagógica que pode transformar a maneira como a física é ensinada e aprendida. Incorporar essas ideias no desenvolvimento curricular e na formação de professores pode enriquecer a educação científica, preparando melhor os estudantes para compreender e contribuir para os avanços contínuos na física e em outras disciplinas científicas.

PALAVRAS-CHAVE: Paul Dirac; Educação; Física Teórica; Pedagogia Científica; Mecânica Quântica.

ABSTRACT

The study of human development has aroused great interest among researchers and professionals in the fields of mathematics and education. In this context, Dirac's theory represents an important contribution to better understanding the processes involved in individual growth and learning. This research aims to carry out a technical and educational analysis of Dirac's main ideas on human development, seeking to explore the influence of the environment, social actors, as well as factors that can negatively affect this development. Through this investigation, it is hypothesized to obtain a more comprehensive and in-depth view of the subject, providing subsidies for professional practice and for improving educational policies. This work deals with 3 previously determined thematic axes, Laplace, Mathematics and Teaching and Learning, and the methods employed dealt with the realization of this research with a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. The emphasis on rigorous mathematical reasoning, the beauty of physical theories and the logical derivation of fundamental principles offers a pedagogical approach that can transform the way physics is taught and learned. Incorporating these ideas into curriculum development and teacher training can enrich science education, better preparing students to understand and contribute to ongoing advances in physics and other scientific disciplines.

KEYWORDS: Paul Dirac; Education; Theoretical Physics; Scientific Pedagogy; Quantum Mechanics.

INTRODUÇÃO

Não obstante, o estudo do desenvolvimento humano vem despertando grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da matemática e educação. Neste contexto, a teoria de Dirac representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem do indivíduo. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise técnica e educacional das principais ideias de Dirac sobre o desenvolvimento humano, buscando explorar a influência do ambiente, atores sociais, bem como fatores que podem afetar negativamente esse desenvolvimento. Por meio desta investigação, hipotetiza-se obter uma visão mais abrangente e aprofundada sobre o tema, trazendo subsídios para a prática profissional e para o aprimoramento das políticas educacionais. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Dirac, Matemática e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados e tratados. Na terceira etapa os dados foram interpretados e dispostos sob estrutura em tópicos.

DESENVOLVIMENTO

Paul Adrien Maurice Dirac foi um físico teórico britânico nascido em 8 de agosto de 1902, em Bristol, Inglaterra. Filho de pais suíços, Charles Dirac e Florence Holten, Dirac cresceu em um ambiente que valorizava a educação rigorosa. Estudou engenharia elétrica na Universidade de Bristol, onde se formou em 1921. Posteriormente, transferiu-se para a Universidade de Cambridge, onde obteve seu doutorado em física teórica em 1926. Sua tese de doutorado foi um marco na física quântica, lançando as bases para o desenvolvimento da mecânica quântica moderna (HEILBRON, 2003).

Em 1928, Dirac publicou um artigo que introduzia a equação de Dirac, uma formulação que unificava a mecânica quântica com a teoria da relatividade restrita de Albert Einstein. Esta equação previu a existência de partículas de antimatéria, o que foi confirmado experimentalmente com a descoberta do pósitron em 1932 por Carl Anderson. O trabalho de Dirac foi fundamental para o avanço da teoria quântica de campos e da eletrodinâmica quântica, áreas essenciais na física moderna (ANDERSON, 1932).

A relação entre as teorias de Albert Einstein e Paul Dirac é fundamental para a evolução da física teórica no século XX. Einstein, com sua teoria da relatividade, e Dirac, com suas contribuições à mecânica quântica e à teoria quântica de campos, abordaram diferentes aspectos da realidade física que, quando combinados, proporcionaram uma compreensão mais profunda do universo. Einstein é mais conhecido por sua teoria da relatividade restrita, publicada em 1905, e pela teoria da relatividade geral, apresentada em 1915. A relatividade restrita introduziu a ideia de que o espaço e o tempo são interligados em um único continuum espaço-tempo, revolucionando a forma como entendemos o movimento e a gravidade. A equação famosa, $E=mc^2$, mostrou a equivalência entre massa e energia, desafiando as concepções tradicionais da física newtoniana (EINSTEIN, 1916).

A intersecção das teorias de Einstein e Dirac é especialmente evidente na física de partículas e na teoria quântica de campos. A relatividade restrita de Einstein forneceu a estrutura para entender como as partículas se comportam a altas velocidades, próximas à velocidade da luz. A equação de Dirac estendeu essa compreensão ao incluir os efeitos quânticos, permitindo uma descrição precisa de partículas elementares como elétrons. Esta integração de conceitos foi crucial para o desenvolvimento da eletrodinâmica quântica (QED), que é a teoria que descreve como a luz e a matéria interagem. A QED é uma das teorias mais bem testadas e confirmadas da física, e suas bases estão diretamente relacionadas às contribuições tanto de Einstein quanto de Dirac (FEYNMAN, 1985).

A teoria da relatividade geral de Einstein, que descreve a gravidade como a curvatura do espaço-tempo causada pela massa e energia, também encontrou ressonância na mecânica quântica de Dirac. Embora a relatividade geral e a mecânica quântica sejam teorias que operam em escalas muito diferentes – a primeira em escalas macroscópicas e a segunda em escalas subatômicas – a necessidade de uma teoria unificada que combine ambas levou ao desenvolvimento de novas áreas de pesquisa, como a gravitação quântica. Dirac, com sua profunda compreensão da matemática e física, reconheceu a importância dessa unificação, embora uma teoria completa da gravidade

quântica ainda não tenha sido formulada (DIRAC, 1930).

Além disso, a abordagem matemática de Dirac inspirou novas formas de pensar sobre a física teórica. Ele introduziu o conceito de "delta de Dirac" e as "funções de distribuição", que são ferramentas matemáticas essenciais na teoria dos campos e na mecânica quântica. Estas inovações matemáticas foram fundamentais para o desenvolvimento de técnicas que são usadas em toda a física teórica moderna. Einstein, por sua vez, com sua insistência na simplicidade e elegância das leis físicas, também influenciou gerações de físicos, incluindo Dirac. Ambos os cientistas compartilhavam a crença de que a matemática poderia revelar verdades profundas sobre o universo (SCHWEITZER, 1998).

Ademais, vale mencionar que, Dirac recebeu o Prêmio Nobel de Física em 1933, aos 31 anos, junto com Erwin Schrödinger, por suas descobertas na mecânica quântica. Ele continuou a contribuir significativamente para a física teórica, explorando temas como a teoria das partículas elementares e a cosmologia. Em 1930, publicou o livro **Principles of Quantum Mechanics**, que se tornou um texto clássico e referência fundamental no campo (DIRAC, 1930).

Em 1937, Dirac casou-se com Margit Wigner, irmã do físico Eugene Wigner, com quem teve duas filhas. Ele passou a maior parte de sua carreira acadêmica em Cambridge, onde foi o Lucasian Professor of Mathematics, uma posição que já havia sido ocupada por Isaac Newton. Em 1971, Dirac mudou-se para os Estados Unidos, onde se tornou professor na Florida State University, em Tallahassee, onde continuou suas pesquisas até sua morte em 20 de outubro de 1984 (SILBERSTEIN, 1933).

Dirac era conhecido por sua personalidade introvertida e seu estilo de vida simples, dedicado quase exclusivamente à ciência. Seu legado é imensurável, com contribuições que vão desde a previsão da antimatéria até avanços em teorias fundamentais da física. Além do Nobel, recebeu inúmeras honrarias, incluindo a Medalha Copley da Royal Society e a Medalha Max Planck (SCHWEITZER, 1998).

Vale destacar que, seu trabalho influenciou gerações de físicos e continua a ser estudado e aplicado em diversas áreas da ciência. A equação de Dirac, em particular, permanece uma das realizações mais importantes da física teórica, exemplificando sua abordagem profunda e original aos problemas científicos (HEILBRON, 2003).

Desta forma, vale destacar que a equação de Dirac é fundamentalmente importante porque introduziu a ideia de que partículas possuem um "spin" intrínseco, um tipo de momento angular que é uma propriedade essencial das partículas elementares. Esta formulação matemática foi pioneira ao incorporar quatro componentes de função de onda, ou "spinors", que são essenciais para descrever partículas de spin-1/2, como os elétrons. A equação de Dirac pode ser escrita como $(i\gamma^\mu \partial_\mu - m)\psi = 0$, onde γ^μ são as matrizes de Dirac, ∂_μ representa a derivada parcial em relação às coordenadas espaciais e temporais, m é a massa da partícula e ψ é a função de onda da partícula. Esta equação foi um avanço significativo porque permitiu uma descrição relativística dos elétrons e outras partículas de spin-1/2 (DIRAC, 1930).

Além disso, a obra de Dirac também incluiu a teoria quântica de campos, que foi desenvolvida

para descrever a interação entre campos eletromagnéticos e partículas carregadas. Dirac introduziu a ideia de quantização do campo eletromagnético, onde o campo é tratado como um conjunto de osciladores harmônicos quânticos. Esta abordagem levou ao desenvolvimento da eletrodinâmica quântica (QED), que é a teoria dos fótons e elétrons, e descreve como a luz e a matéria interagem. A QED é uma das teorias mais precisas e bem testadas da física moderna, e seu desenvolvimento deve muito às ideias originais de Dirac (SCHWEITZER, 1998).

Desta forma, a interação entre luz e matéria é um dos campos mais fascinantes e complexos da física moderna, explorando como as partículas de luz, conhecidas como fótons, interagem com os constituintes fundamentais da matéria, como elétrons, prótons e neutrons. Este estudo é essencial para compreender uma ampla gama de fenômenos, desde os mais fundamentais em nível atômico e subatômico até as aplicações tecnológicas avançadas em áreas como a óptica e a fotônica.

É sabido que a luz, ao ser uma forma de radiação eletromagnética, apresenta um comportamento dual, exibindo propriedades tanto de ondas quanto de partículas, uma característica essencialmente capturada pelo conceito de dualidade onda-partícula. Einstein demonstrou que a luz pode ser considerada como composta por quanta de energia, ou fótons, que interagem com os elétrons em um material para liberar esses elétrons da superfície do material (EINSTEIN, 1905).

Quando os fótons incidem sobre um material, vários processos podem ocorrer dependendo da energia dos fótons e da estrutura atômica do material. Um dos processos mais fundamentais é a absorção, onde a energia do fóton é transferida para um elétron, elevando-o a um estado de energia mais alto. Este fenômeno é a base para muitas tecnologias de detecção de luz e sensoriamento remoto. A absorção de luz por materiais é descrita quantitativamente pela lei de Beer-Lambert, que relaciona a absorção de luz à concentração de absorvedores no material e à espessura do material atravessado pela luz (LAMBERT, 1760).

Além da absorção, a luz também pode ser espalhada ao interagir com a matéria. O espalhamento Rayleigh, por exemplo, ocorre quando a luz interage com partículas menores que o comprimento de onda da luz, resultando em uma redistribuição da luz em diferentes direções sem mudança de comprimento de onda. Este processo é responsável pelo céu azul e pelos tons avermelhados do pôr do sol. Por outro lado, o espalhamento Raman envolve a interação dos fótons com as vibrações ou rotações moleculares do material, resultando em um deslocamento na energia dos fótons espalhados, proporcionando uma ferramenta poderosa para a análise da composição molecular dos materiais (RAMAN, 1928).

Outro aspecto crucial da interação entre luz e matéria é a emissão de luz. Quando um elétron em um estado excitado retorna a um estado de energia mais baixo, a energia excedente pode ser liberada na forma de um fóton. Este processo de emissão pode ser espontâneo ou estimulado. A emissão espontânea é o princípio subjacente ao funcionamento das lâmpadas incandescentes e fluorescentes, enquanto a emissão estimulada é o mecanismo que permite o funcionamento dos lasers. A teoria da emissão estimulada foi formalizada por Albert Einstein em 1917, estabelecendo as bases para o desenvolvimento dos lasers, que são amplamente utilizados em inúmeras aplicações científicas, médicas e industriais (EINSTEIN, 1917).

As interações luz-matéria não são apenas fundamentais para a física básica, mas também têm implicações profundas em diversas tecnologias emergentes. Na fotônica, por exemplo, o controle preciso da interação entre luz e materiais está sendo explorado para desenvolver novos tipos de dispositivos de comunicação e computação que utilizam fótons em vez de elétrons, prometendo velocidades de processamento mais altas e menor dissipação de energia (AGRAWAL, 2013).

Além disso, na biologia e na medicina, técnicas baseadas em luz, como a microscopia de fluorescência e a tomografia por coerência óptica, estão revolucionando a forma como observamos e diagnosticamos doenças. Estas técnicas dependem da interação específica entre a luz e os tecidos biológicos, permitindo a visualização de estruturas celulares e moleculares com uma precisão sem precedentes (HELL, 2007).

Não obstante, vale mencionar que, Dirac também propôs o conceito de vácuo quântico, onde o estado de energia mais baixo não é vazio, mas cheio de partículas virtuais que emergem e desaparecem constantemente. Este conceito foi um passo fundamental para a compreensão da renormalização, um processo pelo qual as infinitudes teóricas que surgem nos cálculos da QED podem ser sistematicamente removidas para fazer previsões finitas e testáveis. A compreensão e desenvolvimento subsequente da renormalização revolucionaram a física teórica, permitindo que teorias quânticas de campos se tornassem a base para a física de partículas (HEILBRON, 2003).

A obra de Dirac é caracterizada por sua elegância matemática e profundidade conceitual. Ele foi um dos primeiros a perceber que a matemática poderia ser usada para descobrir novas propriedades da natureza, mesmo antes de serem observadas experimentalmente. Sua famosa frase, "Acredito que há uma realidade matemática profunda e fundamental na natureza" reflete sua abordagem filosófica para a física. Sua insistência em buscar beleza matemática nas equações físicas levou a descobertas que têm sido confirmadas repetidamente pela experiência (DIRAC, 1930).

Ademais, a educação científica no século XX foi profundamente influenciada por avanços revolucionários na física teórica, destacando-se as contribuições de Dirac. A abordagem rigorosa e matemática de Dirac à física teórica pode ser vista como um modelo pedagógico para a educação científica. Dirac enfatizou a importância de uma fundamentação matemática sólida e da elegância formal nas teorias físicas, uma perspectiva que pode ser extremamente valiosa na formação de estudantes de ciências. Como Dirac afirmou, "Se a matemática descreve corretamente a realidade física, a beleza deve ser a principal característica de qualquer teoria física" (DIRAC, 1939). Essa ênfase na estética matemática pode inspirar educadores a cultivar um apreço semelhante entre os estudantes, promovendo um entendimento mais profundo e intuitivo das teorias científicas.

No desenvolvimento curricular, a influência de Dirac é perceptível na forma como conceitos avançados de física quântica e teoria dos campos são introduzidos. A estruturação de cursos que abordam a mecânica quântica muitas vezes segue o rigor metodológico que Dirac aplicou em suas próprias pesquisas. Por exemplo, a equação de Dirac, uma das primeiras a incorporar a teoria da relatividade na mecânica quântica, é um ponto central nos currículos de física avançada (PAIS, 1986). Ensinar esta equação e suas implicações não apenas prepara os estudantes para a física moderna, mas também lhes oferece uma visão sobre a natureza profundamente interconectada das leis físicas.

A metodologia educacional inspirada por Dirac também valoriza a exploração teórica como uma ferramenta pedagógica. Dirac era conhecido por sua habilidade em desenvolver teorias a partir de princípios básicos e simetrias, sem depender diretamente de dados experimentais (FARMER, 1990). Este método, quando aplicado na educação, encoraja os estudantes a desenvolver habilidades de pensamento crítico e a construir conceitos científicos de forma lógica e independente. A ênfase em princípios fundamentais e a derivação teórica podem ajudar os estudantes a internalizar os conceitos científicos de maneira mais robusta e aplicável.

Outro aspecto importante da influência de Dirac na educação é a integração de sua filosofia científica na formação de professores de física. Professores bem versados na obra de Dirac podem transmitir uma visão mais coerente e integrada da física moderna. Como ressaltou Kragh (1990), a clareza conceitual e a elegância matemática das teorias de Dirac oferecem uma base sólida para a construção de um currículo de física que seja ao mesmo tempo rigoroso e acessível. Isso pode contribuir para a formação de professores capazes de inspirar e guiar seus estudantes através dos complexos territórios da física quântica e relativística.

Em termos de impacto direto nas práticas pedagógicas, Dirac também influenciou a maneira como os conceitos de simetria e conservação são ensinados. Estes conceitos são fundamentais na física moderna e a obra de Dirac fornece exemplos claros e didáticos de sua aplicação. A incorporação dessas ideias no ensino ajuda a estabelecer uma compreensão mais intuitiva e visual dos fenômenos físicos, tornando o aprendizado mais eficaz e interessante para os estudantes (HENRIQUES, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando essas contribuições, fica claro que a influência de Paul Dirac vai além de suas realizações científicas diretas, estendendo-se profundamente na educação científica. A ênfase na fundamentação matemática rigorosa, na beleza das teorias físicas e na derivação lógica dos princípios fundamentais oferece uma abordagem pedagógica que pode transformar a maneira como a física é ensinada e aprendida. Incorporar essas ideias no desenvolvimento curricular e na formação de professores pode enriquecer a educação científica, preparando melhor os estudantes para compreender e contribuir para os avanços contínuos na física e em outras disciplinas científicas.

REFERÊNCIAS

AGRAWAL, G. P. **Nonlinear Fiber Optics**. 5. ed. San Diego: Academic Press, 2013.

ANDERSON, C. **The Discovery of the Positron**. *Physical Review Letters*, v. 43, n. 7, p. 491-494, 1932.

DIRAC, P. A. M. **The Quantum Theory of the Electron**. Proceedings of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences, v. 117, n. 778, p. 610-624, 1928.

DIRAC, P. A. M. **The Principles of Quantum Mechanics**. Oxford: Clarendon Press, 1930.

DIRAC, P. A. M. **The Principles of Quantum Mechanics**. Oxford: Oxford University Press, 1958.

DIRAC, P. A. M. **The relation between mathematics and physics**. Proceedings of the Royal Society, v. 59, n. 5, p. 122-129, 1939.

EINSTEIN, A. **On a Heuristic Viewpoint Concerning the Production and Transformation of Light**. Annalen der Physik, v. 17, p. 132-148, 1905.

EINSTEIN, A. **The Foundation of the General Theory of Relativity**. Annalen der Physik, v. 49, n. 7, p. 769-822, 1916.

EINSTEIN, A. **Zur Quantentheorie der Strahlung**. Physikalische Zeitschrift, v. 18, p. 121-128, 1917.

FARMER, D. **Deriving physical theory: Paul Dirac and the axiomatization of quantum mechanics**. Foundations of Physics, v. 20, n. 10, p. 1205-1223, 1990.

FEYNMAN, R. P. **QED: The Strange Theory of Light and Matter**. Princeton: Princeton University Press, 1985.

HEILBRON, J. L. **The Oxford Companion to the History of Modern Science**. Oxford: Oxford University Press, 2003

HELL, S. W. **Far-field optical nanoscopy**. Science, v. 316, n. 5828, p. 1153-1158, 2007.

HENRIQUES, A. C. **Simetrias e Conservações na Física Moderna**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 24, n. 2, p. 156-167, 2002.

KRAGH, H. Dirac: **A Scientific Biography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LAMBERT, J. H. **Photometria sive de mensura et gradibus luminis, colorum et umbrae**. Eberhard Klett, 1760.

PAIS, A. **Inward Bound: Of Matter and Forces in the Physical World**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

RAMAN, C. V. **A new radiation**. Indian Journal of Physics, v. 2, n. 3, p. 387-398, 1928

SCHWEITZER, G. **Paul Dirac: A Genius of Physics**. Journal of Historical Physics, v. 42, n. 1, p. 22-35, 1998.

SILBERSTEIN, L. **Paul Dirac and the Nobel Prize for Physics**. Nature, v. 132, n. 3345, p. 554-555, 1933.

PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO

PSYCHOMOTRICITY AND SUBJECT DEVELOPMENT



JOSEILDA MARTINS APRIGIO DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré e Pós-graduada em Psicopedagogia pelo IMEP e Africanidades pela Faconnect; É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Brevemente, definiu-se como tema central da pesquisa as questões concernentes à importância da psicomotricidade no desenvolvimento do sujeito, mais especificamente a criança da educação infantil. Como se tentará demonstrar neste artigo, a psicomotricidade - assim como sua faceta mais restrita, a motricidade - está presente durante todo o processo de desenvolvimento do sujeito, sendo muito mais latente e expressiva na infância; nesta medida, já se evidencia a sua importância. Mas ainda dessa importância tão evidente, por meio de conhecimento prévio e da pesquisa breve para o desenvolvimento deste texto, revelou-se que tal assunto não recebe a devida atenção do campo de estudo da pedagogia e da educação, despertando muito mais interesse em campos de conhecimento como a psicologia. Sendo assim, avaliou-se ser justificável a escolha de tal tema, na intenção de poder contribuir, em alguma medida, com as reflexões acerca; ou ao menos, despertar o interesse por novas pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Desenvolvimento humano; Educação.

ABSTRACT

Briefly, the central theme of the research was the importance of psychomotricity in the development of the subject, more specifically the child in early childhood education. As this article will attempt to demonstrate, psychomotricity - as well as its more restricted facet, motricity - is present throughout the subject's development process, being much more latent and expressive in childhood; to this extent, its importance is already evident. But even with this importance so evident, through prior knowledge and brief research for the development of this text, it was revealed that this subject does not receive due attention in the field of study of pedagogy and education, arousing much more interest in fields of knowledge such as psychology. Therefore, the choice of this topic was justified, with the intention of being able to contribute, to some extent, to reflections about it; or at least, to arouse interest in new research.

KEYWORDS: Psychomotricity; Human development; Education.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade faz parte de todo o processo de desenvolvimento humano, sendo-lhe essencial, nos parecendo, à primeira vista, um certo exagero. Sendo assim, a pergunta que nos colocamos e que será aquela que permeará todas as reflexões aqui manifestadas, é: qual a dimensão da importância da psicomotricidade no desenvolvimento do ser humano? E ainda, de forma complementar, se realmente a dimensão desta importância seja tão expressiva, quais são os prejuízos para uma pedagogia/educação que não conceba a psicomotricidade em sua complexidade? Na intenção de alcançar respostas para estas perguntas preliminares, fez-se necessário estabelecer os seguintes objetivos:

O Objetivo geral deste trabalho identificar quais são os aspectos da psicomotricidade que estão diretamente atrelados ao desenvolvimento global do sujeito, dispensando maior atenção ao desenvolvimento cognitivo; e se tais aspectos são suficientes para estabelecer a psicomotricidade como fundamental para o desenvolvimento. Dentre os objetivos específicos temos: a) apresentar os principais elementos definidores da psicomotricidade; b) relacionar, em alguma medida, estes aspectos da psicomotricidade com o processo de ensino-aprendizagem; e, por fim; c) demonstrar a relação da psicomotricidade com o desenvolvimento global do sujeito.

Destarte, como metodologia da pesquisa, dadas as circunstâncias deste artigo, estabeleceu-se a revisão bibliográfica. Num primeiro momento, se recorrerá aos grandes cânones da literatura referente ao tema, tendo em vista que já são reconhecidos como clássicos do assunto, atribuindo certa legitimidade à pesquisa.

Entretanto, parece-nos de grande valia manter a reflexão sempre em movimento, o que nos remete às pesquisas surgentes, como artigos científicos, dissertações e teses. Em última instância, haverá o esforço de poder contribuir com reflexões em alguma medida autorais, mas que longe

disso, não são simplesmente autônomas, estando inseridas em um contexto de pesquisa e estudo particular.

CONCEITOS ELEMENTARES DA PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é uma atividade humana e um campo do conhecimento absolutamente fundamental no processo de aprendizagem que permeia a vida em sociedade. Em alguma medida, de forma generalizante, pode-se dizer que a psicomotricidade está presente em todos os momentos de aprendizagem, seja lá qual for o nível de aprendizagem. Também, para além da aprendizagem, pode-se arriscar a dizer que a psicomotricidade é um elemento da vida humana, que por conseguinte é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, para que este se realize e se efetive enquanto tal. Ainda assim, diante de toda essa importância, a psicomotricidade, no campo da pedagogia e da educação, não recebe a devida atenção que merece.

Existem diversos caminhos que poderíamos enveredar, mas faz-se necessário definir um recorte mais específico dentro desse macrotema. Sendo assim, diante do que acabamos de afirmar, que não existe o devido aprofundamento sobre o tema nos campos de conhecimento da educação/pedagogia acerca da psicomotricidade, parece-nos ser urgente que se fomente novas pesquisas, e para tanto, decidiu-se por tratar neste artigo de algumas principais conceituações sobre psicomotricidade e, a partir daí, atentar-se para o desenvolvimento da motricidade, pois parece-nos ser uma forma de introdução ao tema.

Adentrando de vez no tema, a psicomotricidade está presente em todas as atividades de aprendizado e desenvolvimento da pessoa e em diversas dimensões, sendo ainda mais forte e evidente na criança, visto que este é um momento de pleno processo de ebulição do desenvolvimento, principalmente em atividades concernentes a motricidade, isso dependendo da fase ou estágio deste desenvolvimento; mas não apenas, como se verá.

O desenvolvimento psicomotor quando acontece harmoniosamente, prepara a criança para uma vida social próspera, pois, já domina seu corpo e utiliza-o com desenvoltura, o que torna fácil e equilibrado seu contato com o outro. As reações afetivas e as aprendizagens psicomotoras estão interligadas. A psicomotricidade é abrangente e pode contribuir de forma plena para com os objetivos da educação (MENDONÇA, 2004, p. 25).

A infância é o momento da descoberta do corpo, das sensações, dos movimentos e limites; não nos é possível adentrar em seus detalhes, sobre as fases de descoberta e desenvolvimento da criança, pois existe várias correntes, como a freudiana que estabelece as fases oral, anal, fálica, período de latência e genital ou a piagetiana, dos estágios sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, mas o que precisamos falar é que a criança nesta grande fase da vida, a infância, está construindo a sua imagem corporal.

Para ela descobrir o seu corpo e o corpo do outro é um caminho de descobertas, não sendo atoa que a linguagem corporal é a forma de comunicação mais utilizada pela criança. As atividades psicomotoras são essenciais para que aconteça estas construções, pois é a partir destas atividades que se organiza e se desenvolve os aspectos motor e sensorial.

Na educação infantil começamos a exploração intensa do mundo, das sensações, das emo-

ções, ampliando estas vivências como movimentos mais elaborados. A linguagem corporal começa então, a ser substituída pela fala e pelo desenho, no entanto, é essencial que continue sendo explorada. O trabalho com movimento e ritmos, de grande relevância para a organização das descobertas feitas, torna-se mais sofisticado. Nesta etapa, a atenção é voltada para o desenvolvimento do equilíbrio e de uma harmonia no movimento (KYRILLOS e SANCHES, 2004, p. 154).

Desta perspectiva, da motricidade, aquilo que se apresenta mais enfaticamente é o conhecimento do próprio corpo, que por sua vez remete ao desenvolvimento global. Nesta medida então, percebe-se que ela é realmente fundamental para o processo de aprendizagem do sujeito. Esse conhecimento do corpo refere-se à organização psicomotora da noção do corpo como marco espaço-temporal do "eu". Esse conhecimento é fundamental ao processo de conduta e/ou aprendizagem, pois busca conhecer o corpo em suas variadas dimensões e relações: simbólica, social, conceitual etc. Estas dimensões do corpo constitui um esquema representacional essencial para a elaboração e representação de todo e qualquer ato ou gesto intencional.

Talvez esta seja a característica mais elementar da psicomotricidade, qual seja, como nos diz Galvão, a relação do sujeito com o meio interno e externo. Parece-nos que isso significa que a psicomotricidade é uma ciência que tem por principal objeto de estudo o Ser em suas ações no espaço e no tempo, ou seja, o Ser através do seu corpo em movimento, em relação às suas interações e transformações internas, mediadas pelas interações e relações externas, exigindo-se então que se considere o corpo a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Ao fim e ao cabo, a psicomotricidade está atrelada a três conhecimentos fundamentais e seus respectivos processos de manifestação: movimento, intelecto e cognição. E complementa Galvão (1995, p. 10): "O termo psicomotricidade se divide em duas partes: a motriz e o psiquismo, que constituem o processo de desenvolvimento integral da pessoa". Ou ainda Fonseca (2004, p. 16): "A palavra motriz se refere ao movimento, já "psico" determina a atividade psíquica em duas fases, a socioafetiva e cognitiva".

Por mais que tenhamos ressalvas em falar em normalização dos comportamentos humanos, ou mesmo normalização dos comportamentos para a vida em sociedade, em muitas correntes que trabalham mais profundamente com o tema, encontra-se que psicomotricidade tem como um dos seus propósitos principais a melhora ou normalização dos comportamentos gerais do indivíduo, dispensando a atenção em um trabalho constante sobre as condutas motoras, possibilitando que o sujeito torne-se consciente do seu corpo, que por sua vez significa o desenvolvimento do equilíbrio, coordenação global e fina, organização e desenvolvimento das noções espaciais e temporais e etc.

É irrefutável que a consciência desses elementos é primordial para o adequado processo de ensino-aprendizagem e para o respectivo desenvolvimento cognitivo, emocional e psicológico do sujeito, propiciando sua autonomia e emancipação; a ressalva que se faz aqui é que a ideia de normalização - o mesmo exemplo vale para o conceito de normatização - aproxima-se muito de termos médicos retrógrados, nos quais se concebia a normalização no domínio da segregação: os normais e os não normais, os loucos, sendo afastados do convívio social. O que estamos dizendo, para encerrar esse assunto, é que o conceito "normalização" não pode ser enfatizado; tratando-se de psicomotricidade, a ênfase deve recair sobre o conhecimento do corpo em relação com a interação com o meio.

PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO

Dos termos que estamos usando e aos quais estamos nos referindo e pautando as reflexões aqui manifestadas, percebe-se a proximidade do tema com a questão do desenvolvimento da criança, portanto, em muitos momentos aparecerá a referência da psicomotricidade com o desenvolvimento da criança e do sujeito como um todo. Por exemplo, a psicomotricidade referente ao desenvolvimento infantil, ou se preferirem, em sua ação educativa, favorece os aspectos físicos e mentais, afetivos-emocionais e socioculturais. Além de ajudar a criança a superar eventuais dificuldades, cumpre o papel de prevenção de possíveis desajustes.

Como já foi falado aqui, a psicomotricidade divide-se em duas partes, a do movimento e a da afetividade-cognição. Especificamente sobre o movimento, considera-se o principal exercício de descoberta do mundo, acessando as suas diversas experiências, constituindo a vivência do sujeito, que por seu turno, é o caminho para o desenvolvimento intelecto-cognitivo. Interessante pontuarmos que em uma grande quantidade de trabalhos aparece o movimento corporal enquanto uma das expressões do ser, tendo em vista que o ser, a todo instante, está se modificando. E como é sabido, o movimento está umbilicalmente ligado ao desenvolvimento e aperfeiçoamento motor: "o desenvolvimento motor é a contínua alteração do comportamento ao longo do ciclo da vida, realizado pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente" (GALLAHUE; OZMUN, 2003, p. 70).

Enfatizamos sim que a psicomotricidade nos remete a uma ideia de movimento, mas deve-se evitar ao máximo o equívoco de restringi-la a esse aspecto. A psicomotricidade está para muito além apenas da esfera do corpo e do movimento, relacionando-se também com o psicológico, emocional, comportamental e interações sociais. Como diz Fonseca, (2004, p. 10): "A psicomotricidade subentende uma concepção holística do ser humano, e fundamentalmente de sua aprendizagem, que tem por finalidade associar dinamicamente o ato ao pensamento, o gesto à palavra e as emoções aos símbolos e conceitos". E complementa Núñez apud Costallat (2002, p. 22):

A psicomotricidade como seu nome indica, trata de relacionar os elementos desconectados, de uma mesma evolução: o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento motor. Parte, portanto, de uma concepção do desenvolvimento que coincide com a maturação e as funções neuromotoras e as capacidades psíquicas do indivíduo, de maneira que ambas as coisas são duas formas, até então desvinculadas, na realidade é um processo.

Ao se falar de desenvolvimento da motricidade, significa considerar a interação existente entre o pensamento consciente e inconsciente e os impulsos e movimentos musculares, mediados pelo sistema nervoso. Desta primeira afirmação infere-se que o desenvolvimento motor primeiramente está relacionado com as mudanças e transformações contínuas ocorridas no próprio sujeito a partir do conhecimento e descoberta do seu próprio corpo; mas sempre considerando sua interação com o meio no qual está inserido.

Aceitando então esta definição como verdadeira, logo nos é possível afirmar que o desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitivas e afetivas do comportamento humano, as quais recebem a influência de fatores variados, como por exemplo ambientais, biológicos e sociais. O que está se afirmando é que o desenvolvimento motor apresenta algumas características típicas, sendo elas as

exigências e possibilidades do corpo se expressar de forma condizente com o quadro socioambiental psicológico-emocional que se apresente, a partir da interação de componentes externos, que são os próprios movimentos, com componentes internos, que são os processos físicos, biológicos e neurológicos que se executa na ação.

A partir do exposto até aqui, buscando um fechamento coerente para esta seção e permitindo que se tenha elementos suficientes para o entendimento da seção seguinte, apresentar-se-á três aspectos fundamentais atrelados à psicomotricidade:

1- Esquema corporal: sendo um elemento fundamental para a formação da personalidade do sujeito em formação, é a representação relativamente global que a criança tem sobre seu próprio corpo. Pode-se dizer que seja o reconhecimento de si e a partir disto, sua afirmação enquanto sujeito social, agente transformador da realidade. É um movimento no qual a criança reconhece seu corpo para além do movimento isoladamente, passando então a perceber que seu corpo é um instrumento de prática e ação.

2- Lateralidade: este sendo um processo que em alguma medida possui uma manifestação natural durante o desenvolvimento do sujeito, onde uma dinâmica lateral será apresentada e se notará uma prevalência de um dos lados sobre o outro. Diz-se que seja um movimento um tanto quanto natural, pois identifica-se certos dados neurológicos neste processo de lateralidade, entretanto, também é sabido que existe certa influência ambiental e social. Este conhecimento "esquerda-direita" é decorrente da noção de dominância lateral. É uma espécie de generalização, da percepção do eixo corporal, daquilo tudo que cerca o sujeito.

3- Estruturação espacial: esta estruturação é concernente a orientação que se tem no mundo exterior, que em um primeiro momento do processo e etapas de desenvolvimento do sujeito refere-se ao "eu". Posteriormente, diante da maturação esperada do desenvolvimento, passa também a se referir a objetos e outros sujeitos em posição estática ou em movimento. É a tomada de consciência do seu corpo em relação a outros corpos e a inserção do seu eu na dinâmica social, ou seja, o reconhecimento do lugar e da orientação - movimento, conduta e afins - que se pode ter em relação a dinamicidade que o cerca.

Nesta medida entendemos que se dá a partir dessas etapas a conscientização das relações e das situações das coisas entre si. Daí então apresentam-se as possibilidades do sujeito organizar-se diante desta dinamicidade que o cerca e de organizar as coisas entre si, que por sua vez possibilita estabelecer relações entre estes elementos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se falar de desenvolvimento da motricidade, significa considerar a interação existente entre o pensamento consciente e inconsciente e os impulsos e movimentos musculares, mediados pelo sistema nervoso. Desta primeira afirmação infere-se que o desenvolvimento motor primeiramente está relacionado com as mudanças e transformações contínuas ocorridas no próprio sujeito a partir do conhecimento e descoberta do seu próprio corpo; mas sempre considerando sua interação com

o meio no qual está inserido.

O que se revela evidente é o papel a ser cumprido pela psicomotricidade no decorrer de todo o processo de desenvolvimento global do ser humano. Talvez não seja necessário defini-la como o mais fundamental e essencial dos elementos constituintes deste processo, mas não se pode negar a sua influência em todos os estágios do desenvolvimento, assim como sua relação estratégica com os demais elementos constituintes, como a afetividade, a cognitividade, a emoção, a percepção etc.

Nesta medida, a psicomotricidade é a relação entre pensamento e ação, ao passo que também envolve a emoção. Uma de suas finalidades é assegurar o desenvolvimento funcional, a partir do conjunto de potencialidades da criança, ou seja, pode auxiliar a afetividade a se manifestar de forma mais favorável e se expandir, através dessa interação do movimento com o contexto social.

O movimento é uma expressão do que se sente; das emoções do pensamento, o que é se afirmar que o desenvolvimento tem em seu escopo a aprendizagem em diversas dimensões e de vários tipos, expandindo e aprofundando a experiência individual.

REFERÊNCIAS

ARNAIZ Sánchez, Pilar, MARTÍNEZ Rabadán, Marta, PEÑALVER Vives, Iolanda. **A Psicomotricidade na Educação Infantil: Uma Prática Preventiva e Educativa**; trad. Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BRIKMAN, L. **A linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus, 1989.

BUENO, Jocián. **Psicomotricidade teoria e prática**. São Paulo: Loviss, 1988.

CABRAL, S. V. **Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CAUDURO, Maria Teresa. **Motor, Motricidade, Psicomotricidade. Como entender?** Novo Hamburgo; Feevale, 2002.

COSTE, Jean Claude. **A psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

FALADOR, Ana Paula K; MACIEL Régia A; MELLO, Luciane A; SOUZA, Rosani, A A. **A estimulação psicomotora na aprendizagem infantil**. Revista Científica Da Faculdade de Educação e Meio Ambiente. V.1. n.1. pg. 30-40 ano 2010

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, W. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. Editora Artmed; 2004.

LE BOULCH, Jean. **Desenvolvimento psicomotor - do nascimento até os seis anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. **Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade**. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, Raquel Marins de. **Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil**. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

NEGRINI, Airton. **Educação Psicomotora**. São Paulo: Ebrasa, 2003.

NEGRINE, Airton. **A coordenação Psicomotora e suas Implicações**, Porto Alegre: Pallotti, 1995.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade, educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, Vozes, 1997.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática** São Paulo: Manole, 1989.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WINNICOTT, D. W. **Família e o desenvolvimento individual**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, 1988.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



KARINA APARECIDA SPADONI

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho, ano de 2013; especialista em Inclusão Social, pela faculdade Campos Elíseos, ano de 2021; professora de ensino fundamental I, na Emei Professora Lucília de Andrade Ferreira, professora de educação infantil no CEMEI Barro Branco III.

RESUMO

A leitura na educação infantil e os incentivos que os educadores fazem para que as crianças despertem o interesse em ler em seus primeiros anos de vida, no âmbito escola, são imprescindíveis para a vida dos nossos futuros cidadãos. Com muitos estímulos, fazendo uso das literaturas infantis, as crianças acabarão desenvolvendo o senso crítico, mudando a maneira de perceber as coisas e aflorando a imaginação através das páginas coloridas dos livros. Se os professores fizerem uso dessa ferramenta acabarão trazendo a oportunidade de vários aspectos para o desenvolvimento como o cognitivo, crítica e as emoções. Outra maneira de trazer a atenção das crianças para esse mundo mágico, é através das histórias, que querendo ou não é uma pequena mostra do que à espera quando os livros são folheados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Literatura Infantil; Livros; Leitura.

ABSTRACT

Reading in early childhood education and the incentives that educators give children to awaken an interest in reading in their early years at school are essential for the lives of our future citizens. With

plenty of stimuli, making use of children's literature, children will end up developing a critical sense, changing the way they perceive things and sparking their imagination through the colorful pages of books. If teachers make use of this tool, they will end up providing the opportunity for various aspects of development, such as cognitive, critical and emotional. Another way of drawing children's attention to this magical world is through stories, which, like it or not, are a small taste of what awaits when the books are turned over.

KEYWORDS: Play; Games; Education; Interaction.

INTRODUÇÃO

É importante reconhecer que a leitura é imprescindível na educação infantil, e é nessa idade que os hábitos são formados, com isso, se a criança floresce estimular a leitura, ela também será estimulada a desenvolver a imaginação, várias emoções de sentimento de maneira prazerosa e que tenha significado para ela. Para este fim, existe a literatura infantil, que traz para o imaginário da criança vários estímulos imaginativos, sentimentos e emoções que lhe trazem prazer de maneira significativa.

Segundo De Brito (2010, p. 5) a aprendizagem de modo geral, desenvolver o hábito da leitura na primeira infância, traz consigo também o despertar do senso crítico, sendo muito importante meu processo de formação e no ensino aprendizagem do indivíduo.

Esta pesquisa científica tem por fim, mostrar o quanto é importante a literatura infantil, dando ênfase aos hábitos de leitura e como as crianças aprendem conceitos da linguagem e da leitura envolvendo-se com as histórias que as fazem imaginar. Ao desenvolver o prazer que os livros trazem à vista das crianças, como hábito, torna-se quase impossível para os pequenos, a não participação de maneira crítica na vida social quando adultos.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O mundo da leitura é mágico, e traz na vida das pessoas uma formação cultural inimaginável, e para defini-la, Libanio (2001, p.7) diz que a leitura faz parte atividades básicas que acaba formando o ser humano, e acaba abrangendo uma gama gigantesca de finalidades para a sociedade, sendo que uma delas é a maneira de pensar criticamente, trazendo um olhar diferente a tudo o que está ao seu redor, e fazendo com que a pessoa analise qualquer tipo de situação. É importante ressaltar que leitura de mundo não é simplesmente ler as palavras e as letras, mas também tudo que está à sua volta, não se resumindo apenas ao que está nos livros, cadernos, revistas e jornais. Tudo o que está em seu campo de visão, audição, tato, paladar e olfato, coisas como imagens, músicas e fotografias, e em situações que eventualmente poderão acontecer em seu dia-dia.

Uma criança para ser incentivada em qualquer coisa que venha lhe despertar o interesse,

precisa primeiramente ver que o adulto mais próximo a ela está fazendo. Para incentivar uma criança no mundo da leitura ela primeiramente precisa ver os pais, professores, familiares ou amigos, para ser inserido neste universo tão maravilhoso. Outro fato muito importante para o incentivo da leitura, é simplesmente proporcionar à criança uma gama de literaturas que chame interesse dela, onde geralmente neste início, a atenção dela é voltada, aos desenhos e as cores.

O simples fato de uma criança folhear um livro ou revista, observar suas figuras, sentir a textura das folhas, selecionar exemplares por tamanho ou por quaisquer itens que chamem sua atenção indica interesse pelo universo da leitura, que pode e deve ser incentivado pelos pais desde pequenos, lendo para eles, permitindo o manuseio de livros, revistas, jornais e principalmente mostrando que eles gostam de ler, este com certeza é o maior incentivo à leitura que uma criança pode obter (DA SILVA, 2022, p.12)

Ao ler qualquer livro, acabamos nos envolvendo de maneira inconsciente com o que estamos lendo, fazendo referência, com que está no livro, com o nosso dia a dia. As emoções vêm à tona, como o choro e as risadas. Às vezes nos surpreendemos. Para que isso venha acontecer, é de fundamental importância a compreensão do que se está lendo.

É fundamental a continuidade da leitura e o interesse em realizá-la. Também o ato de reler por acreditar que a releitura permite novas direções para esclarecer dúvidas, não se deve ter receio de trazer para a leitura vivências anteriores (LANDINI, 1998, p.20).

Às vezes ao ler, não compreendemos muita coisa, pois o processo de leitura, não é algo simples assim. É complexo, pois temos que relacionar e unir pequenos símbolos para formar a sílabas, e por conseguinte as palavras. Assim como em qualquer tarefa que faça uso do cognitivo, fazendo com que a mente traga as informações necessárias, podendo ser uma informação velha ou nova. Tudo isso traz muitos fatores para a memória, observação e atenção. Tudo isso se faz obrigatoriamente necessário para que a leitura do texto seja compreendida.

Segundo Da Cunha (2013, p.7) a ideia de leitura é muito mais do que ler e entender o que se está lendo, pois acaba abrangendo uma gama infinita de respostas vinda do próprio leitor.

Para entender o conceito de leitura, não basta procurar no dicionário o significado da palavra, pois ler envolve uma série de práticas e experiências, suas necessidades de leitura, seus gestos, sua habilidade, as maneiras de ler, instrumentos, apropriação e processos de interpretação, enfim, ler é considerar aquilo que envolve o leitor (SANTOS, 2012, p.12).

Para Santaella (2001, p.19) se a pessoa ler simplesmente por ler, sem se importar com o que está escrito, e não internalizando aquilo que se está lendo, acabará simplesmente decodificando símbolos de sinais que estão à sua frente escritos no papel, ou em qualquer outra coisa. Infelizmente, praticando algo que não trará nada de especial. Mas, sim em vez disso, se a pessoa considerar tudo o que já viveu, relacionado com o que se está lendo, ela acabará entrelaçando a suas experiências com as linhas escritas no papel, e acabará ampliando as suas experiências de vida, fazendo com que as informações pulsam em suas emoções, e acabam batendo de maneira igual. Como afirma Lee (2011, p. 20) “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a si próprio, o que, mal ou bem, faz-se mesmo sem ser ensinado”.

Ensinar alguém a codificar as letras, não é simplesmente fazê-la lê, mas sim ter uma conversa descobri. Quais os seus pontos de vista das coisas, que sentido ela dá a cada situação, cada imagem, som e as coisas que estão à sua volta, fazê-la entender de maneira real ou até mesmo imaginárias (BOSI, 2000, p.20).

Também como afirma Domingos (2021, p.6),

O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso

crítico, a imaginação criadora, é algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português (DOMINGOS, 2021, p.6).

Como toda e qualquer outra atividade, é fazendo que se aprende. Para Larrosa (2018, p.15), com a leitura não é diferente, aprende-se a ler, lendo, aprende-se a escrever escrevendo. Fazendo uso dessas duas ferramentas, aprende-se também a interpretar o que se está lendo, e por meio da literatura infantil e seus poemas que a criança acabará desenvolvendo as suas próprias ideias compreendendo a gramática, pois sem ela de maneira técnica, não seria possível. De acordo com Lerner (2018, p.9), sem desenvolver a técnica gramatical, compreendendo as estruturas poéticas literárias, não seria possível aprender a ler, escrever e muito menos interpretar o que se está lendo, pois sem eu pensar este não seria desenvolvido.

LITERATURA INFANTIL

De acordo com Camargo (2020) esse tipo de literatura acaba trazendo para o mundo das crianças muitas experiências incríveis na linguagem escrita e falada, fazendo que elas desenvolvam todas as áreas possíveis, como a linguística, sociocultural, emocional e cognitiva. Pensando dessa forma, o profissional da educação precisa trazer essas oportunidades para a leitura desde os primeiros momentos da criança na escola. Com isso, elas acabarão se tornando futuros amantes da leitura que tenham capacidade de fazer interpretação de mundo com muita consciência e crítica.

A literatura infantil deve fazer parte do cotidiano da sala de aula, sendo que essa perspectiva é sugerida na medida em que se tem a Literatura Infantil, para que acabe possibilitando uma aprendizagem mais significativa através do desenvolvimento da imaginação promovido pelos gêneros textuais literários (SANTOS, 2023, p.24).

Quando se trata de literatura infantil para essa faixa etária, o profissional pode trazer para as crianças muitas coisas com fim pedagógico para elas e junto com elas, pois dessa forma acabara trazendo para a criança a valorização por esse mundo vasto da leitura.

Para Domingos (2021, p.6) ele diz que,

a leitura inteligente, aquela que esclarece e enriquece o espírito depende não só da aquisição do mecanismo da leitura, mas de toda uma educação preparatória. Esta educação, está pré-leitura é precisamente a razão de ser alguns de nossos álbuns de figuras e de atividades (DOMINGOS, 2021, p.6).

Esse tipo de literatura pode ser trabalhado com muitas formas diferentes como as figuras ilustrativas e imagens que acabam sendo constituídos na sala de aula. Para Hunt (2015, p.9) uma pessoa para ser considerada uma boa leitora precisa ter em seu arsenal de leitura a compreensão da informação e do sentido amplo do que se está lendo. Com isso, acaba propondo uma maneira muito questionadora diante do que está acontecendo na imagem e no texto.

Para Da Cunha (2013, p.13) o livro em si, precisa obrigatoriamente responder as curiosidades do leitor, pois é somente dessa maneira que ela continuará a procurar outros livros. Mas na prática nem sempre é assim. Por motivos de práticas muito tradicionais ainda existentes dentro do ambiente escolar. Isso acaba desanimando o aprendizado da leitura, devido a essa situação a realidade no processo acaba sendo bem mais lenta. Sendo assim trabalhar leitura de maneira, desestimulante e muitas vezes chata, onde se pegam livre faz com que a criança leia por obrigação, e não por gostar

das imagens e de querer saber o que se está sendo falado dela, acaba sendo desanimador para a ela.

De acordo com Domingos (2021, p.22) “a leitura precisa ser vista com os olhos do prazer, respondendo as indagações e as necessidades de cada um”. Com tudo isso, a alfabetizar a criança e dizer que ela não é mais analfabeta não é o suficiente, é preciso fazer uma mudança total na vida dela transformando em um leitor de excelência.

É o profissional da educação (professor), que tem toda essa responsabilidade de mostrar a magia da leitura as crianças. Para Cosson (2015, p.12) o professor que deve selecionar os livros adequados e interessantes para elas, para que as mesmas possam ter uma vivência no mundo da leitura satisfatória e prazerosa, tanto com o professor quanto com os coleguinhas em sala de aula, mostrar para elas que a leitura é uma arte mágica onde as pessoas conseguem viajar sem mesmo ter saído do lugar, outra coisa interessante deve ser a troca de livros entre os colegas, depois ao terminar de observar e ver o que se tem escrito em um livro, as crianças podem falar de maneira entusiasmante o que acharam do livro, e assim, os coleguinhas também irão querer ler.

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para se sair bem nesse papel o professor precisa ver o que cada aluno tem maior interesse, e assim trazer histórias infantis com as características de cada um. Como afirma Conrad (2020, p. 6) “O lugar da literatura não é a cabeça: é o coração”. Dessa forma, é contando histórias, que realmente a criança acabara literalmente viajando no mundo da imaginação. Esse é um grande recurso que professor pode utilizar para desenvolver nas crianças o interesse na prática da leitura, dando uma prévia das literaturas infantis. Com isso os pequenos acabarão tomando o gosto, e desejarão a cada momento conhecer novos livros com satisfação, alegria e muito entusiasmo.

Para que isso seja feito como foi dito acima, o professor pode usar uma ferramenta, há muito, usada por nossos antepassados, que a arte de contar histórias.

Desse modo, a contação de histórias é um excelente recurso, que o professor pode e deve usar para desenvolver, a partir da literatura infantil a leitura, especialmente o gosto, o prazer de pegar um livro e ler com satisfação e alegria, podendo utilizar de diversas estratégias para desenvolver junto aos alunos a leitura e a escrita. O texto literário é um instrumento que facilita essa prática, criando diversas oportunidades de diálogo, compreensão acerca do que as crianças sentem e como compreendem determinada leitura (MANGABEIRA, 2013, p.8).

No momento que se está contando histórias (contos), vários levantamentos podem ser feitos, hipóteses, e como as crianças estão expressando-se quando ouvem o que se está sendo passado. Para Bernardes (2022, p.11), as emoções delas são importantíssimas podem também ser passadas através dos desenhos, que elas acabaram fazendo quando forem tentar expressar e contar o que ouviram. Isso também pode ocorrer quando escreverem e dramatizarem. O trabalho com uma única ferramenta para esse fim não é assertivo. É necessário que seja utilizado várias formas de linguagens com as crianças na educação infantil em relação ao aprender ler e escrever. Como diz Stocker (2022, p.18) “toda criança gosta de ouvir histórias, associando a realidade à fantasia e geralmente se identificando com personagem”.

A criança precisa de algo que estimule a leitura, e que futuramente, sinta prazer com essa

atividade. Para que isso vinha a ocorrer, uma mesma história pode ser apresentada e contada de inúmeras maneiras além do conto original. O reconto, desenhos e a dramatização podem ser alguns exemplos que podem levar a interação e a atenção total das crianças com a história, pois é com essas ferramentas que a sintonia com o que se está lendo acontece, e a imaginação dos pequenos acaba sendo utilizado.

Na Educação Infantil que a criança vive o imaginário, o lúdico, o faz-de-conta fica mais evidenciado. Assim, a leitura das histórias na Educação Infantil faz-se importante na formação das crianças e através delas podem informar-se acerca da vida e dos ambientes em sua volta. É preciso que mais atividades com a experiência da arte de contar histórias sejam realizadas nas escolas a fim de semear sonhos, esperanças e ensinamentos (SOUZA (2013, p.21).

Para que uma pessoa acabe desenvolvendo duas capacidades de autonomia, segundo Torquato (2020, p.8), ela precisa vivenciar e conhecer muitas coisas, mas a principal delas são as vivências. A arte acaba alimentando a poesia e com isso acarretara a utilização da imaginação. Giannetti (2005, p.5) diz que com a leitura, tudo isso acabará sendo ativado no leitor, pois ele acabará vendo as coisas com outros olhos, com um olhar crítico das coisas e isso acabara fazendo-o crescer, pois ampliara o seu leque de alternativas, facilitando no que diz respeito ao resolver problemas do dia a dia. Pois como diz Becker (2022, p.11) nutrir essência com a sabedoria.

A escola tem o privilégio de mostrar as bases da leitura para a vida de uma criança e com isso formar o indivíduo.

E nesse espaço que os estudos literários são conhecidos, de maneira abrangente do que quaisquer outros, estimulando o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente dinamizam o estudo e da língua, da expressão verbal significativa e consciente, condição para a plena realidade do ser (BEZERRA, 2021, p.16).

Sendo assim, Belo (2016, p.10) diz que o docente precisa trazer momentos estimulantes para a formação de escritores e leitores com a interação com o lúdico e o que mais se aproxima disso é a literatura infantil.

De acordo com Freire (2022, p.5) diz que para que a pessoa aprenda a ler as palavras, ele precisa ler o mundo.

O ato de aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, inicialmente, aprender a ler o mundo, ter a compreensão do seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras, mas através de uma relação dinâmica vinculando linguagem e realidade. A aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação, e este autor considera que a educação é um ato essencialmente político (FREIRE, 2022, p.5).

Para Capra (2006, p.9), é preciso que educadores e educandos tenham um senso crítico ao observarem e viverem a educação. Ao alfabetizar, é preciso perceber que ela é a personificação do que se fala. A leitura torna-se fundamental para a educação infantil para que nossa sociedade desenvolva cada bons leitores que tenham a capacidade de ver nas entrelinhas e não sejam simplesmente enganados com qualquer informação ou situação falsa. Sejam críticos e tenham um olhar observador.

É também fundamental que não somente os professores tenham essa responsabilidade, mais também os pais, no seio familiar, devem proporcionar uma gama de literaturas infantis e das contações de histórias. Outras atividades que também podem ser desenvolvidas em casa com os pais e familiares são as cantigas de roda e os trava línguas.

Na educação infantil, enfatiza-se a importância das atividades orais que permitam à criança brincar com a língua, como as cantigas, as parlendas, os trava línguas, as brincadeiras de escuta, de identificação de sons, os jogos de faz de conta, as representações teatrais e atividades mais elaboradas, que permitam a identificação de rimas, a criação de novas rimas, de mudar partes da palavra, de encontrar palavras escondidas, entre outras (DOMINGOS, 2021, p.15).

Dessa forma a construção do que chamamos de conhecimento, se concretiza com o hábito da leitura, tendo como base o contexto escola, pois é através da leitura que o aluno acabara encontrando respostas para tudo. Ao ler, as coisas acabarão tendo sentido, e assim é importante exercitar e ter esse hábito. E não sirva, como diz Nunes (2012, p.12) “apenas como uma atividade meramente de cópia ou de decodificação dos sinais gráficos, cujo processo aliena o aluno do contexto em que está inserido”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito importante que a leitura esteja presente no desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, pois isso faz parte do início da sua educação escolar, sendo também muito importante ser observado, que também deve fazer parte da sua vida fora da escola. Isso só vai acontecer, se o meio social em que ela vive, também lhe proporcione várias ferramentas para isso. O ambiente escolar geralmente é o principal para a inserção da criança no mundo da leitura, e várias são as ferramentas utilizadas dentro da sala de aula, o em qualquer espaço da escola. Coisas que chamem a atenção da criança para que ela venha a ser incentivada a estar sempre lendo, como os cartazes, imagens que representem algo que lhe chame atenção, o cantinho da leitura dentro da sala de aula, espaços específicos para leitura, como a biblioteca dentro do ambiente escolar.

Se a criança é bombardeada com esses tipos de informações que acabam influenciando para a leitura, desde bem pequenas acaba desenvolvendo a imaginação, a concentração, a memória e a atenção, não somente essas, mas também pode-se dizer que ela acabará adquirindo uma vasta gama de vocabulário pois acabará descobrindo um mundo gigantesco, e com isso despertará emoções antes nunca sentidas.

Por essa razão este trabalho foi feito simplesmente para demonstrar a importância do professor e da literatura infantil para o desenvolvimento de leitores de excelência, onde no futuro se tornarão cidadãos críticos, pois, foram apresentados a essas crianças livros que chamavam sua atenção, e sem que elas percebessem, desenvolver o seu senso crítico, devido a uma aquisição de linguagens cultas, e de conhecimento de mundo.

As histórias também são essenciais para esse desenvolvimento, acabando trazendo uma prévia do que se poderá ser lido dentro da literatura infantil. Com isso a criança sente se ansiosa para fazer uso dessas ferramentas. O professor é um dos principais responsáveis que trazem a criança este novo conhecimento.

REFERÊNCIAS

BECKER, Barbara. **Morte: a essência da vida: Como encontrar nas perdas o cerne de nossa existência**. Latitude, 2022.

BELO, Francisca Gilka Silva. **Literatura infantil: A importância da literatura infantil na formação do pré-leitor**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BERNARDES, Claudine. **Conto expressão: O poder terapêutico dos contos**. Literare Books, 2022.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, v. 6, 2000.

CAMARGO, Maria A.; SILVA, Mari J. **A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável**. Revista Espacios, v. 41, n. 09, 2020.

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica**. Editora Cultrix, 2006.

CONRAD, Joseph. **Coração das trevas**. Literatura Livre—Sesc São Paulo, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2015.

DA CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Papirus Editora, 2013.

DA CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Papirus Editora, 2013.

DA SILVA, Maria Carolina. **A importância do incentivo dos pais/responsáveis na aprendizagem das crianças**. 2022.

DE BRITO, Danielle Santos. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. Periódico de Divulgação Científica da FALS, Ano IV-Nº VIII-JUN, 2010.

DOMINGOS, Girlane Paula et al. **A importância da leitura na educação infantil**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 6, p. 669-680, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Cortez editora, 2022.

GIANNETTI, Eduardo. **Autoengano**. Editora Companhia das Letras, 2005.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Editora Cosac Naify, 2015.

LANDINI, José Carlos. **Do animal ao humano uma leitura psicodramática**. Editora Agora, 1998.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Autêntica, 2018.

LEE, Peter. **Por que aprender História?** Educar em Revista, p. 19-42, 2011.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Artmed Editora, 2018.

LIBANIO, João Batista. **Introdução à vida intelectual**. Edições Loyola, 2001.

- MANGABEIRA, Jeane. **Literatura infantil como recurso ao desenvolvimento geral, cultural e artístico da criança**. 2013.
- NUNES, Izonete et al. **A importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola Walt Disney**. Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta, v. 1, n. 2, 2012.
- SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia**. Editora Iluminuras Ltda, 2001.
- SANTOS, Glória Moreno dos. **Dificuldade no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012.
- SANTOS, Lucilene Maria da Conceição et al. **A formação de leitores na escola: projeto Lúcia Giovanna no mundo da literatura infantil**. 2023.
- SOUZA, Lídia Pinto de. **Os jogos lúdicos na educação infantil em uma escola no município de Carinhanha/BA**. 2013.
- STOCKER, Claudia Terezinha. **O Incentivo à Leitura por Meio da Arte de Contar Histórias**. Editora Appris, 2022.
- TORQUATO, Gaudêncio. **Cultura–Poder–Comunicação–Crise e Imagem**. Cengage Learning, 2020.

O QUE VEM ANTES DO LER E ESCREVER?

WHAT COMES BEFORE READING AND WRITING?



KATIA CRISTINA FRANCISCO COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes - UNIBAN (1999); Graduação em Letras pela Faculdade Teresa Martin (1997); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo demonstrar as habilidades a serem desenvolvidas na educação infantil. Muitos pais carregam consigo uma concepção antiga da aprendizagem principalmente para crianças entre 4 e 5 anos. Muitas famílias trazem para escola uma expectativa da criança aprender a ler e escrever, de ser alfabetizada na educação infantil. Pretendemos demonstrar que existem alguns processos que precisam acontecer antes da alfabetização, correr, pular, fantasiar, brincar.

PALAVRAS-CHAVE: Birra; Frustrações, Limites.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the skills to be developed in early childhood education. Many parents carry with them an old conception of learning, especially for children between the ages of 4 and 5. Many families bring to school an expectation that children will learn to read and write, that they will be literate in early childhood education. We intend to demonstrate that there are some processes that need to take place before literacy, running, jumping, fantasizing, playing.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the skills to be developed in early childhood education. Many parents carry with them an old conception of learning, especially for children between the ages of 4 and 5. Many families bring to school an expectation that children will learn to read and write, that they will be literate in early childhood education. We intend to demonstrate that there are some processes that need to take place before literacy, running, jumping, fantasizing, playing.

KEYWORDS: Tantrums; Frustrations, Limits.

INTRODUÇÃO

É comum encontrarmos pais preocupados com a aprendizagem dos filhos. Durante muito tempo a concepção que se tinha da educação infantil era a de preparar a criança para o ensino fundamental, sendo considerada de qualidade aquelas escolas em que as crianças terminavam a educação infantil sabendo ler e escrever.

Essa concepção estava em evidência até pouco tempo atrás. Encontrávamos professores desenvolvendo apostilas com simples objetivos das crianças aprenderem a ler e escrever. Ofereciam às crianças exercícios em folhas xerocadas, exercícios prontos, que por horas passavam sem entender o sentido do que faziam.

Não somos contra a leitura e escrita, desde que seja num processo contextualizado e que anterior a esse processo a criança tenha seu direito de brincar, de socializar com outros colegas, de aprender a alimentar-se, de vestir-se e despir-se, de se sentir importante no grupo, conhecendo seu nome e dos demais colegas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz o conceito de concepção de criança que fala de um “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social”.

Neste artigo iremos tratar de algumas ações que antecedem o processo de alfabetização e que são tão importantes como o próprio fato de ler e escrever.

INTENCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A intencionalidade na educação infantil é algo sempre presente. A intencionalidade de que falamos se situa em meio ao entendimento sobre essa concepção e aos aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, nesse caso, focando na garantia dos direitos das crianças, tanto aqueles que são socialmente estabelecidos, quanto os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC.

E essa garantia deve ocorrer em todos os momentos; afinal, tudo o que acontece no espaço da Educação Infantil é tido como educativo.

Sendo assim, a intencionalidade pedagógica requer um olhar apurado para toda a rotina, desde o acolhimento, a forma como o espaço é preparado, a higiene, a alimentação, o repouso, e as brincadeiras, e funciona como um verdadeiro norte para o trabalho, já que torna harmonioso todo esse fluxo entre uma ação e outra, com a flexibilidade necessária para atender as especificidades do momento de cada criança e de cada grupo.

Vale ressaltar que, conforme a própria BNCC também reforça, em todos esses processos é imprescindível a ação sistêmica do docente, que planeja, propõe, observa, analisa e replaneja sua prática pautada em evidências.

Quando falamos da intencionalidade do professor estamos dizendo também como ele organiza o tempo e o espaço em seu planejamento. Alguns autores separam em quatro momentos principais, sendo:

Momentos optativos são momentos em que a criança encontra, no espaço, os recursos que garantem a sua livre escolha, a formação de grupos de interesse, a circulação e os movimentos autônomos. Aqui, o professor intencionalmente disponibiliza esses materiais, organiza cantos inspirados em temas diversos, e faz modificações contínuas nos espaços para ampliar as possibilidades de diálogos, explorações e experimentações.

Momentos de atenção coletiva são aqueles em que existe o envolvimento do grupo ao discutir temas de interesse das crianças, e compartilhar pesquisas e experiências. Esses momentos envolvem ainda o registro das vivências dos pequenos. São exemplos as rodas de conversa, a investigação de temas de interesse coletivo, as assembleias em que se toma decisões em conjunto, e os períodos separados para a troca de saberes do grupo.

Momentos de atenção pessoal são os períodos em que o professor previamente organiza a higiene, repouso, alimentação, chegada e despedida. É essencial descrever e pontuar muito bem como essas dinâmicas vão se dar, considerando estrutura e materiais para progressiva independência das crianças, e inserindo os demais sujeitos que fazem parte da escola, como cozinheiros, equipe de limpeza, auxiliares de classe e as próprias famílias.

Cada uma precisa ter claro qual o seu papel no apoio, incentivo e bem-estar das crianças, que por sua vez devem ter garantidos os tempos adequados para as suas aprendizagens.

A AUTONOMIA

É importante que as crianças da educação infantil ganhem autonomia em realizar pequenas tarefas do dia a dia. A creche e a escola têm a função de ajudar os pequenos ganharem autonomia, conseguirem alimentar-se sozinhos, vestir-se e despir-se, amarrar o cadarço do tênis. Esse aprendizado ocorre na prática desses afazeres, dias a criança precisará de ajuda, outros conseguirá sozinha e assim vai ganhando autonomia para realizar outras tarefas individuais e em grupos.

A autonomia, segundo o mesmo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) é "a capacidade de se conduzir e de tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, a perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro". Mais do que autocuidado - saber vestir-se, alimentar-se, escovar os dentes ou calçar os sapatos, ter autonomia significa ter vontade própria e ser competente para atuar no mundo em que vive. É na creche que a criança conquista suas primeiras aprendizagens, adquire a linguagem, aprende a andar, forma o pensamento simbólico e se torna um ser sociável.

A capacidade de fazer escolhas é aprimorada na medida em que a criança amplia seus recursos, movimenta-se melhor, se expressa com mais habilidade, tendo a oportunidade para colocar a autonomia em prática. Se o professor centralizar todas as decisões, pode impedir o desenvolvimento dos pequenos nas aprendizagens relacionadas à identidade e à autonomia.

Além das ações de cuidado, é fundamental que, desde os primeiros anos de vida, as crianças possam realizar pequenas ações. Os brinquedos e objetos precisam estar à disposição dos pequenos e ao alcance deles, seja em caixas ou em prateleiras baixas, organizadas nos cantos da creche. As crianças também precisam ser convocadas para ajudar nas atividades do grupo, cada uma com sua função.

As situações de ajuda entre as crianças são momentos igualmente importantes para o desenvolvimento da autonomia. Mesmo que os pequenos ainda não consigam finalizar algumas tarefas, é importante que um colega ajude a outra a vestir-se, que ela segure a própria mamadeira, lave as mãos, ou ainda que guarde determinado objeto, por exemplo.

VÍNCULOS E AUTOESTIMA

Vínculo e autoestima estão interligados e são aspectos essenciais para trabalhar com os pequenos. Autoestima tem a ver como a criança se vê e se sente com relação aos outros. Uma criança com autoestima elevada tem uma percepção positiva de si mesma, e isso impacta em diversos aspectos da sua vida agora e no futuro.

Trabalhar com a autoestima da criança é desenvolver atividades que ela consiga fazer sozinha e com ajuda do colega, cada dificuldade que consegue superar se torna mais segura para ir para as mais difíceis e assim sucessivamente.

As crianças gostam de ser elogiadas, e cada conquista é bom para que essa criança seja reconhecida, aos poucos vai construindo uma imagem positiva de si mesmo. É por meio da autoestima que a criança construirá a própria identidade e entenderá o próprio valor, além de saber enfrentar melhor as adversidades da vida.

É possível pensar a afetividade como um processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na constituição da estrutura da afetividade, contribuem de forma significativa as diferentes modalidades de descarga do tônus, as relações interpessoais e a afirmação de si mesmo, possibilitada pelas atividades de relação. (WALLON, 2010, p. 14).

Os vínculos são construídos a partir do momento que a criança se sente acolhida, amada,

respeitada. A educação infantil é uma etapa que a criança inicia a construção de vários vínculos, com a professora, com os colegas de sua turma, com os colegas de outras turmas, com os funcionários da escola, com os pais e irmãos de seus amigos, com isso a construção de vínculos torna-se privilegiada nesta etapa. Na sociedade estreitam os vínculos com algumas pessoas, conseguimos escolher as pessoas que são mais parecidas com nosso jeito de ser e agir.

TEMPOS E ESPAÇOS PRIVILEGIADOS PARA O BRINCAR

O principal eixo norteador da educação infantil é o brincar.

O brincar é um direito da criança, e brincando ela está se desenvolvendo no campo sociológico, pois quando brinca está em contato com outras crianças, de várias idades, culturas e religiões diferentes.

No campo educacional, cada criança traz o seu conhecimento e ao se juntar trocam experiências, e o professor pode estar presente para mediar essa troca.

Já no campo psicológico, segundo Friedmann (2006), “o brincar pode ser visto como um meio para compreender melhor o funcionamento psicológico, emocional e pode ajudar a entender a personalidade dos indivíduos”.

Com o brincar as crianças desenvolvem noções de espaços temporais, a oralidade, a desenvoltura, a organização e muito mais, pois tem mentes férteis capazes de tornar o imaginário real. É por meio do brincar que ela se torna capaz de reverter o egocentrismo e aprende a partilhar e tomar iniciativas próprias, emitir opiniões, sugerir. Brincar, brincar e brincar deve ser o lema da criança.

Segundo Moreira (2008),

Viver é conviver, e na convivência não nos relacionamos apenas com a mesma faixa etária ou com os mesmos grupos sociais. Nosso dia a dia é permeado de relações múltiplas, de gênero, de grupos de interesses, de localizações geográficas de moradia. (MOREIRA, 2008, p. 88)

Moreira (2008) destaca a convivência com grupos sociais e o fato de a criança brincar com outras crianças e até mesmo com os pais em casa, faz com que percebamos o adulto que ela pensa em se tornar. Ainda entendemos a importância da aceitação do lúdico por parte do profissional da educação, pois é através de sua interação, sugerindo novos tipos de brincadeiras e aproveitando as ideias que as crianças propõem que o aprendizado acontece. Independente da faixa etária ou da etapa de aprendizagem em que se encontra o educando. O brincar direcionado e com objetivos pré-estabelecidos, ou seja, planejado, sempre será um instrumento de valia e peso na aprendizagem.

Segundo Bassedas (2004) por meio do brincar, crianças e adultos exploram uma grande diversidade de experiências em variadas situações, com diferentes objetivos, conscientes ou não. O brincar envolve as capacidades físicas, intelectuais, emocionais, imaginativas, afetivas, criativas, imitativas, entre outras, que proporcionam um excelente momento de aprendizagem, também promovem possibilidades de os professores aprenderem sobre as crianças e suas necessidades.

Cunha (1994) em uma de suas obras sobre o brincar cita várias razões pelas quais a criança tem a necessidade de brincar:

Porque é bom, é gostoso e dá felicidade, e ser feliz é estar mais predisposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente;

Porque é brincando que a criança se desenvolve, exercitando suas potencialidades;

Porque, brincando, a criança aprende com toda riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem pressão ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento;

Porque, brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo;

Porque, brincando, aprende a participar das atividades, gratuitamente, pelo prazer de brincar, sem visar recompensa ou temer castigo, mas adquirindo o hábito de estar ocupada, fazendo alguma coisa inteligente e criativa;

Porque, brincando, prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite;

Porque, brincando, a criança está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando um sentido para sua vida.

RESPEITO CONSIGO, COM O OUTRO E COM A NATUREZA

Na educação infantil é a fase em que as crianças descobrem o mundo, o belo, aprendem admirar as coisas. É nesta fase que o professor pode e deve propiciar caminhadas pelas escolas apreciando o ar, os sons dos pássaros, de alguma queda de água, de folhas de árvores diferentes. Esses elementos estão presentes na vida das pessoas, porém cabe ao adulto ensinar, comparar, despertar o olhar da criança para admiração e respeito com a natureza.

É nesta fase também que as crianças procuram saber de onde vieram os alimentos. Esse é um momento propício para o plantio de algumas hortaliças, para que a criança entenda todo o processo desde o plantio até a colheita. São muitas ações que antecedem a leitura e escrita, e que são tão importantes como o próprio processo da alfabetização.

CRIATIVIDADE, CORES, ARTE

Arte tem a ver com espontaneidade e criatividade. Arte se expressa através do visual, da música e do movimento.

A Arte é tão bem aceita entre as crianças pequenas, por tratar-se de uma atividade lúdica, prazerosa que valoriza a criatividade, que tenha sentido e que faça parte do seu contexto e não por

ser imposta como disciplina. Não existe o bonito e o feio, o certo e o errado. Mobiliza sentimentos e emoções, deve fluir entre as crianças.

O ato de desenhar deve ser considerado um fator essencial no processo do desenvolvimento da linguagem, bem como uma espécie de documento que registra a evolução da criança.

A criança ao desenhar desenvolve a auto expressão e atua de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, através da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros.

Artes visuais são: pintura, desenho, gravura, fotografia e cinema. Além dessas, são consideradas ainda as artes visuais: a escultura, a instalação, a arquitetura, a novela, a web design, a moda, a decoração e o paisagismo.

Cada uma pode ser utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações de imagens, possibilitando os alunos expressarem-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras. Através do manuseio de materiais, instrumentos suportes, técnicas, e suas especificidades como recursos expressivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto demonstra as possibilidades de tarefas que são possíveis desenvolver antes mesmo de nos preocuparmos com a escrita e leitura.

É certeza que a criança terá contato tanto com a leitura como escrita, mas na contextualização do seu uso social. A exemplo disso observará a professora escrever na lousa, a mãe preparar uma lista para ir ao supermercado. São muitas as possibilidades que a criança encontrará para apreciar e entender o movimento da leitura e escrita.

Desenvolver a autonomia lhe garantirá segurança e autoestima positiva. Uma criança segura e com imagem positiva de si mesmo conseguirá aprender qualquer conteúdo.

Admirar e respeitar a arte, são princípios que ela levará por toda vida.

Geralmente as crianças se lembram de momentos prazerosos na infância, aquelas brincadeiras que se envolvia, os colegas que faziam parceria, o cheiro da comida, o cuidado para com as plantas da escola.

Quando essa criança for enfrentar a próxima etapa da escolaridade que será o ensino fundamental, levará consigo essas aprendizagens, que ficarão guardadas em suas memórias anos e anos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. I, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso 15 mar. 2024.

WALLON, H. **Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

AUTORRETRATO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SELF-PORTRAIT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



KELI ADRIANA SCABELLO GONÇALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2008); Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2011); Professora de Educação Infantil - no CEI Alastair Quintas Gonçalves.

RESUMO

As expressões artísticas estão sempre presentes no contexto da educação infantil, assim como o tema identidade, ambas as temáticas podem ser trabalhadas através da atividade pedagógica de autorretrato, no qual as crianças serão estimuladas ao seu autoconhecimento, por meio das artes, sendo retratadas de várias maneiras, como desenho ou da pintura de si mesmas, nesta atividade as crianças podem explorar suas emoções, sua identidade e percepções sobre si e o mundo que a rodeia. Além de ser uma forma de expressão criativa, o autorretrato na educação infantil também pode contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora, da autoestima das crianças, além da percepção visual, atividades como esta valoriza a singularidade de cada indivíduo e incentiva a reflexão sobre a diversidade e a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Autorretrato; Identidade; Educação Infantil.

ABSTRACT

Artistic expressions are always present in the context of early childhood education, as is the theme of identity, both of which can be worked on through the pedagogical activity of self-portraiture, in which

children will be stimulated to self-knowledge through the arts, being portrayed in various ways, such as drawing or painting themselves, in this activity children can explore their emotions, their identity and perceptions about themselves and the world around them. As well as being a form of creative expression, self-portraiture in early childhood education can also contribute to the development of children's motor skills, self-esteem and visual perception. Activities like this value the uniqueness of each individual and encourage reflection on diversity and inclusion.

KEYWORDS: Self-portrait; Identity; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa mostrar a importância da construção da identidade na infância, através do autorretrato.

A construção da identidade de uma criança se inicia junto a família, e no ambiente escolar as atividades com base nessa temática auxilia no desenvolvimento, ampliando a percepção que a criança tem de si e do outro.

O auto reconhecimento se constrói a partir do momento que a criança se vê como ser único e singular, e com passar dos anos passam a se perceber e se compreender, observando as diferenças entre elas e seus pares.

As expressões artísticas exercem um papel extremamente importante nas expressões da identidade de uma criança, pois através da arte elas se expressam de maneira criativa e única, explorando suas emoções, experiências e pensamentos de forma não verbal, o que pode se dizer que seja uma maneira mais fácil de se expressar do que usando de palavras. Além disso, as artes estimulam nas crianças a auto expressão, autoconfiança e imaginação, o que ajuda a desenvolver a sua identidade e seu autoconhecimento. Assim, pode-se afirmar que as experiências artísticas proporcionam de forma criativa o desenvolvimento cognitivo, social e emocional delas.

CONCEITO DE AUTORRETRATO

O autorretrato nada mais é do que a representação de si mesmo, essa representação pode ser feita utilizando diversos materiais como papel, tela, parede, seja através de um desenho ou de uma fotografia.

Por décadas muitos artistas se representaram através de seu autorretrato como Tarsila do Amaral, Van Gogh, Frida Kahlo, Anita Malfatti, Pablo Picasso entre outros. Canton (2001) comenta que estes artistas utilizavam do conceito de autorretrato para deixar registrado a sua imagem por gerações, além de expressar suas emoções em suas obras.

Os artistas começaram a pintar seus próprios rostos. Isso porque eles também queriam: deixar sua imagem gravada para o futuro; sentir que eram importantes como pessoas humanas e como profissionais; expressar em suas pinturas o que sentiam internamente, suas emoções e seus pensamentos; usar suas próprias imagens como pretextos para elaborar obras de arte, cuidando das cores, das pinceladas, dos contornos, das texturas.(CANTON, 2001, p.05).

A primeira obra pintada que representa um autorretrato surgiu no século XV na França, no qual foi produzida pelo italiano Giovanni Boccaccio, nessa obra foi utilizado a técnica de óleo sobre a tela, não há registros desta imagem, apenas relatos orais.

Na área da fotografia o primeiro registro de autorretrato se deu em 1839, nos Estados Unidos, no qual o químico Robert Cornelius fez o seu autorretrato utilizando uma câmera fotográfica, construída por ele mesmo, este autorretrato é considerado um dos marcos na história da fotografia, por ser uma das primeiras imagens deste tipo de gênero.

AUTORRETRATO NA HISTÓRIA DA ARTE

Durante toda a história da arte o autorretrato vem sido usado como forma de expressão artística, no qual permite que o artista explore a sua própria imagem, emoções e identidade.

Estes autorretratos revelam não apenas as técnicas utilizadas na pintura, mas também o estado de espírito e circunstâncias no qual os seus autores viviam, retratando o seu eu mais íntimo.

O primeiro autorretrato pintado em tela de que se tem conhecimento e registro, foi produzido pelo artista Jan Van Eyck, em 1433 intitulado O homem do turbante vermelho, nesta obra podemos observar algumas características de seu artista como sua idade à época, seu olhar penetrante e também a sua vaidade ao se retratar usando um turbante tão nobre.



Figura1. O homem do turbante vermelho (1433). <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/o-homem-de-turbante-jan-van-eyck/>, acesso 25 jun. 2024.

A obra de autorretrato de Eyck serviu de inspiração para outros artistas ao redor do mundo, é o caso do pintor Italiano Giorgio Barbarelli codinome Giorgione, que lançou em 1510 a obra Autorretrato, em seu autorretrato o artista se retratou como sendo ser diferente, especial, usando referencias bíblicas.

A primeira mulher a produzir seu autorretrato foi a pintora Catharina van Hemessen , com a obra No Cavalete, nesta obra a artista evidência não somente a sua face, mas retrata o seu trabalho como pintora.

Diversas outras obras de autorretrato consideradas épicas foram produzidas no decorrer dos séculos, como o autorretrato Orelha enfaixada de Vincent Van Gogh (1889), a obra Passaporte Judeu do artista Felix Nussbaum (1943), e o quadro Self- Portrati da artista Frida Kahlo.

Kahlo é uma das principais artistas que produzia autorretrato, iniciou suas primeiras neste gênero aos 18 anos, segundo a própria artista ela pintava autorretratos porque ficava sozinha com uma certa frequência e produzir autorretratos a fazia se conhecer melhor.

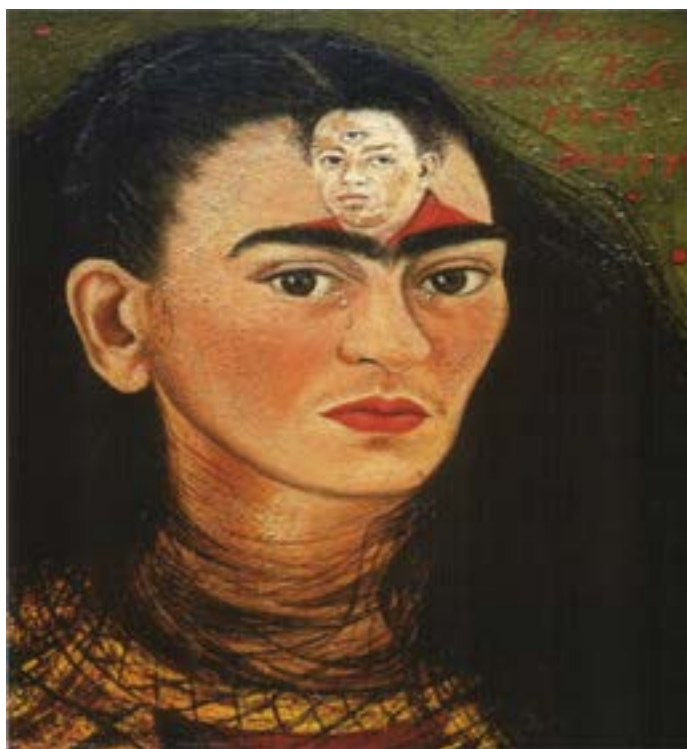


Figura2. Diego e eu (1949). <https://pt.wahooart.com/@/D3JD2P-Frida-Kahlo-Diego-e-eu>, acesso 25 jun. 2024.

No quadro Diego e eu, Diego é colocado como sendo terceiro olho de Frida, e isso dizia muito sobre a sua identidade e da sua relação com Diego, pois ele era simbolizado como presença dominante em sua vida e nos seus pensamentos.



Figura3. As duas Fridas (1939). <https://www.culturagenial.com/obras-frida-kahlo/> , acesso 25 jun. 2024.

Na obra *As duas Fridas*, Frida Kahlo vem nos apresentar mais uma vez a sua personalidade através deste autorretrato, no qual as duas Fridas estão unidas pelas mãos e por uma artéria, o centro das atenções desta obra é o coração para fora, refletindo o sentimento de tristeza da artista.

Outra obra icônica da artista é a obra *A coluna partida* (1944), nela a artista expressa todo o sofrimento que teve após uma cirurgia que foi realizada em sua coluna vertebral, essa cirurgia se deu por conta de um acidente grave ocorrido com ela tinha 18 anos. Na imagem é retratado de forma crua e nua o tronco da artista, com uma riqueza de detalhes.

Destaca-se também a obra *Colar de espinhos e beija flor* (1940), neste autorretrato Frida demonstra passar por um intenso sofrimento, com espinhos ao redor de seu pescoço e um beija flor pendurado neste colar já morto, seu olhar aparece bem marcante, firme e centrado, ao fundo a natureza se mostra evidente com cores marcantes, com folhagens em verde vibrantes, além dos animais que a cercam dando um ar de mistério a obra.

AUTORRETRATO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

A atividade de autorretrato na educação infantil proporciona as crianças a oportunidade de se expressarem, estimulando a sua identidade, a sua autoimagem e auto expressão por meio das artes. O RCNEI afirma:

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição. (BRASIL, 1988, p.13)

Ao criar um autorretrato, as crianças têm a oportunidade de refletir sobre ela mesma, e sua representação visual, observando as suas características como emocionais e físicas.

Durante a atividade de autorretrato as crianças são estimuladas a criatividade, a coordenação motora, percepção visual. Além de experimentar diferentes materiais e técnicas artísticas. O RCNEI destaca que:

O espaço da educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado considerando. (BRASIL, 1988, p.69)

É na infantil que as crianças iniciam a construção da sua identidade, e isso é de extrema importância, pois contribui para o desenvolvimento integral delas. Ao explorar questões relacionadas à sua própria identidade na educação infantil, como nome, família, características físicas e emocionais, as crianças constroem uma imagem positiva do mundo em que as rodeiam e de si mesmas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) na etapa da Educação infantil são firmados alguns princípios fundamentais, dentre eles a identidade.

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. [...]. É necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos. (BRASIL, 2009, p. 89).

Esse processo de autoconhecimento auxilia na formação da autoestima da criança, no fortalecimento da sua segurança emocional e na construção das relações com os seus pares. Com isso Galvão afirma:

“A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da preponderância das relações afetivas.” (GALVÃO, 1995, p. 44).

Quando se valoriza a diversidade, promovendo a reflexão sobre as diferentes identidades presentes no mundo, se constrói uma sociedade mais tolerantes, inclusivas e respeitadas, e essa prática deve se iniciar na infância.

As DCNEI (BRASIL, 2009) apresentam alguns princípios de suma importância para aperfeiçoar e qualificar o trabalho dos educandos no cotidiano das crianças.

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (MEC, 2010, p. 16).

Através de atividades como o autorretrato as crianças desenvolvem a valorização da singularidade de cada indivíduo e também a conviver de forma harmônica em um ambiente diversificado, proporcionando a exploração de diferentes culturas. O RCNEI ressalta:

É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los. (BRASIL, 1998, p. 166)

A promoção de atividades como autorretrato oportuniza as crianças a valorização da sua individualidade, promovendo a sua autoestima e encoraja a diversidade de expressão artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As linguagens artísticas podem contribuir para o desenvolvimento da consciência cultural e da identidade das crianças, o autorretrato permite que elas se reconheçam com sujeitos ativos na construção de suas próprias narrativas.

Ao realizar a atividade de autorretrato é proporcionado as crianças um ambiente enriquecedor, no qual se estimula a expressão artística e a valorização da singularidade de cada uma delas. As crianças são conduzidas a explorarem da melhor forma o conhecimento de si, a percepção da diversidade e o respeito a diferença.

REFERÊNCIAS

AVENTURAS NA HISTÓRIA. **O primeiro autorretrato da história**. Brasil, janeiro, 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/galeria/o-primeiro-autorretrato-da-historia.phtml> /, Acesso 16 jun. 2024.

BARBARELLI, Giorgio . **Autorretrato**. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/giorgione> , Acesso 25 jun. 2024.

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

CANTON, Kátia. **Espelho de artista**. 2 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

EYCK, Jan Van. **O homem do turbante vermelho**. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/o-homem-de-turbante-jan-van-eyck/> . Acesso 25 jun. 2024.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995. 133 p.

HEMESSE ,Catharina van. **No Cavalete**. Disponível em: https://renatorochamiranda.com.br/imagens_numeros_visceras/catharina-van-hemessen-a-revolucionaria-visual-SGE4953/ Acesso 05 jun. 2024.

KAHLO, Frida. **Diego e eu**. Disponível em: <https://pt.wahooart.com/@/D3JD2P-Frida-Kahlo-Diego-e-eu>. Acesso 25 jun. 2024.

KAHLO, Frida. **As duas Fridas**. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/obras-frida-kahlo/>. Acesso 25 jun. 2024.

LOUISE, Vitória. **O autorretrato na história da arte: como artistas se expressam através da própria imagem em diferentes épocas**. Artsoul, Brasil, dezembro de 2021. Disponível em: <https://blog.artsoul.com.br/autorretrato-na-historia-da-arte/> Acesso 15 jun. 2024.

MARIANO, Rita de Cassia. **A construção da identidade através da confecção do Autorretrato**. Portal do professor , Brasil, maio de 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/ficha-TecnicaAula.html?aula=19143> Acesso 26 jun. 2024.

RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, Volume 2, 1998.

BBC. **A vida secreta de Frida Kahlo**. BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-cul-44876258#:~:text=%22Eu%20pinto%20autorretratos%20porque%20fico,interpreto%20sua%20pr%C3%B3pria%20identidade%20visual>. Acesso 23 jun. 2024.

CULTURA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRASIL, ÁFRICA E BOLÍVIA

CULTURE AND IDENTITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BRAZIL, AFRICA AND BOLIVIA



KHADIJA ALVES IZIDORO

Graduação em História pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo (2011); Professor de Educação Infantil no CEI Parque das Paineiras.

RESUMO

O acolhimento e o sentimento de pertencimento das crianças e suas famílias em Centros de Educação Infantil (CEIs) desempenham um papel crucial no desenvolvimento saudável e integral das crianças. Quando as crianças se sentem acolhidas e pertencentes ao ambiente escolar, desenvolvem uma maior segurança emocional e se tornam mais receptivas às aprendizagens. No contexto dos CEIs, o acolhimento vai além de simplesmente receber as crianças e suas famílias. Envolve criar um ambiente caloroso e afetivo, onde as crianças se sintam seguras e amadas. Isso é fundamental, especialmente para as crianças mais novas, que estão em um período sensível de desenvolvimento. O acolhimento às crianças migrantes em Centros de Educação Infantil (CEIs) é uma questão de extrema importância, que demanda atenção especial por parte dos profissionais da educação e das políticas públicas. As crianças migrantes enfrentam uma série de desafios ao chegar a um novo país ou região, e é fundamental que elas se sintam acolhidas e integradas ao ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: CEI; Crianças; Acolhimento.

ABSTRACT

The welcoming and sense of belonging of children and their families in Early Childhood Education Centers (CEIs) plays a crucial role in the healthy and integral development of children. When children feel welcomed and belong to the school environment, they develop greater emotional security and become more receptive to learning. In the context of CEIs, welcoming goes beyond simply receiving children and their families. It involves creating a warm and affectionate environment where children feel safe and loved. This is essential, especially for the youngest children, who are in a sensitive period of development. Welcoming migrant children in Early Childhood Education Centers (CEIs) is an extremely important issue that requires special attention from education professionals and public policies. Migrant children face a series of challenges when they arrive in a new country or region, and it is essential that they feel welcomed and integrated into the school environment.

KEYWORDS: CEI; Children; Reception.

INTRODUÇÃO

O sentimento de pertencimento, por sua vez, está relacionado com a forma como a criança se percebe dentro do ambiente escolar. Quando uma criança se sente parte da comunidade escolar, ela desenvolve laços afetivos com seus colegas, professores e funcionários, o que contribui para um ambiente mais acolhedor e estimulante.

Para promover o acolhimento às crianças migrantes, é necessário compreender e respeitar sua cultura, sua língua e suas experiências de vida. Isso significa oferecer um ambiente inclusivo, onde as diferenças são valorizadas e respeitadas, e onde as crianças se sintam seguras para expressar sua identidade e suas necessidades.

É fundamental também envolver as famílias no processo de acolhimento das crianças migrantes, fornecendo informações e orientações sobre o funcionamento da escola e sobre os serviços disponíveis na comunidade. Isso ajuda a criar um ambiente de confiança e parceria entre a escola, as crianças e suas famílias.

Além disso, é importante oferecer atividades e materiais que valorizem a diversidade cultural e linguística das crianças migrantes, ajudando a promover sua autoestima e seu sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

Para promover o acolhimento e o sentimento de pertencimento, é fundamental que os profissionais dos CEIs estejam preparados para lidar com as necessidades emocionais das crianças e de suas famílias. Isso envolve estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo, onde as

crianças se sintam à vontade para expressar suas emoções e necessidades.

Além disso, é importante oferecer suporte emocional e psicológico às crianças migrantes, que muitas vezes enfrentam situações de vulnerabilidade e estresse. Isso pode incluir a oferta de serviços de apoio psicológico, assistência social e acompanhamento pedagógico especializado.

Além disso, é importante criar espaços e atividades que promovam a integração entre as crianças e suas famílias, como festas, reuniões, e atividades extracurriculares. Isso fortalece os vínculos entre a escola, as crianças e suas famílias, criando uma verdadeira comunidade educativa.

Quando as crianças se sentem acolhidas e pertencentes ao ambiente escolar, elas se tornam mais motivadas e engajadas nas atividades propostas, o que contribui para um melhor aproveitamento do tempo na escola e para o seu desenvolvimento integral.

Ao envolver as famílias no processo de acolhimento das crianças migrantes, a escola demonstra que valoriza a participação e o envolvimento dos pais na educação de seus filhos. Isso pode ser feito por meio de reuniões individuais com as famílias, sessões de orientação e workshops que abordem questões relacionadas à integração das crianças migrantes na escola e na comunidade.

Ao fornecer informações claras e acessíveis sobre o funcionamento da escola, os serviços disponíveis e os direitos das crianças migrantes, as famílias se sentem mais seguras e confiantes em relação ao processo de acolhimento de seus filhos. Isso contribui para fortalecer os laços de confiança e parceria entre a escola, as crianças e suas famílias.

Além disso, é importante oferecer suporte linguístico às famílias migrantes, garantindo que elas possam se comunicar efetivamente com os profissionais da escola e participar ativamente da vida escolar de seus filhos. Isso pode incluir a oferta de serviços de tradução e interpretação, bem como materiais informativos em diferentes idiomas.

Promover o acolhimento e a integração das crianças migrantes na escola não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma questão de qualidade educativa. Quando as crianças se sentem acolhidas e integradas ao ambiente escolar, elas têm um melhor desempenho acadêmico, desenvolvem relações mais positivas com seus colegas e professores, e têm maior probabilidade de concluir seus estudos com sucesso.

O acolhimento às crianças migrantes em Centros de Educação Infantil (CEIs) não se limita apenas às crianças, mas envolve também suas famílias e toda a comunidade escolar. Ao criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas, a escola contribui para o desenvolvimento integral e o bem-estar de seus alunos, promovendo assim uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao promover o acolhimento das crianças migrantes, é essencial considerar o contexto familiar em que estão inseridas. Muitas vezes, as famílias migrantes enfrentam desafios específicos, como a adaptação a uma nova cultura, a barreira do idioma, questões relacionadas à documentação e situações socioeconômicas desfavoráveis. Portanto, é fundamental oferecer suporte não apenas às crianças, mas também às suas famílias, garantindo que se sintam acolhidas e apoiadas.

Envolver as famílias no processo de acolhimento das crianças migrantes é uma maneira eficaz de criar um ambiente de confiança e parceria entre a escola, as crianças e suas famílias. Isso pode ser feito por meio de reuniões individuais, sessões de orientação e workshops que abordem questões relacionadas à integração das crianças migrantes na escola e na comunidade.

Além disso, é essencial que as escolas ofereçam um ambiente acolhedor e inclusivo, onde as famílias migrantes se sintam bem-vindas e respeitadas. Isso pode incluir a criação de espaços de convivência e troca de experiências, onde as famílias tenham a oportunidade de se conhecer e compartilhar suas vivências.

As reuniões individuais com as famílias migrantes são uma oportunidade para os profissionais da escola conhecerem melhor as necessidades específicas de cada criança e de sua família, bem como para oferecer orientações personalizadas sobre os serviços disponíveis na escola e na comunidade.

As sessões de orientação e os workshops são uma forma eficaz de fornecer informações e orientações práticas sobre questões relacionadas à integração das crianças migrantes na escola e na comunidade. Isso pode incluir informações sobre o sistema educacional local, os direitos das crianças migrantes, os serviços de saúde e assistência social disponíveis, entre outros temas relevantes.

Além disso, é importante que as escolas promovam a valorização da diversidade cultural e linguística, tanto entre as crianças quanto entre os adultos. Isso pode ser feito por meio de atividades e projetos que valorizem e respeitem as diferentes culturas, línguas e tradições presentes na comunidade escolar.

Ao envolver as famílias no processo de acolhimento das crianças migrantes, a escola não apenas fortalece os laços de confiança e parceria com as famílias, mas também contribui para o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças. Quando as famílias se sentem acolhidas e integradas à comunidade escolar, elas se tornam parceiras ativas no processo educativo de seus filhos, o que beneficia não apenas as crianças, mas toda a comunidade escolar.

No CEI que trabalho foi realizado o seguinte projeto, com foco de envolvimento das famílias no processo de acolhimento das crianças migrantes é fundamental para criar um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e estimulante, onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas. Ao promover a participação ativa das famílias na vida escolar de seus filhos, a escola contribui para o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças, promovendo assim uma sociedade mais justa e igualitária.

IDENTIFICAÇÃO	
NOME: Mauricia Silva Souza Rabello Khadja Alves Izidoro	
RF: 8799270/1 7624405/2	

PROJETO
TÍTULO: DO ESCUTAR AO PALADAR
PÚBLICO: Crianças de 0 a 1 anos (Berçário I)
DURAÇÃO: 1 semestre
JUSTIFICATIVA: Utilizar a música e a oralidade no espaço escolar como ferramenta para a valorização das Culturas dos Povos Imigrantes. Trabalhar a construção do sentimento de pertencimento e o trabalho coletivo com a comunidade escolar e a família sobre os costumes e tradições familiares, tanto das tradições culinárias regionais quanto de nacionalidades diferentes.
OBJETIVOS: - Compreender e relacionar os alimentos consumidos do dia-a-dia no CEI com a cultura familiar. - Construir e valorizar o sentimento de pertencimento com a comunidade escolar. - Desenvolver o relacionamento sócio-afetivo entre bebês e bebês, bebês e educadoras e as famílias. - Promover as Culturas Africanas, Afro-Brasileiras, Indígenas e dos Povos Migrantes baseadas nas Leis 10.639/03, 11.645/08
METODOLOGIA: - Percepção Sensorial: Tátil, Paladar, auditiva - Leitura - Pesquisa Qualitativa e Quantitativa - Elementos naturais: vegetais tubérculos
DESENVOLVIMENTO: - Pesquisa Qualitativa e Quantitativa com as famílias e comunidade escolar. - Apresentação e Rodas de Cantigas de Músicas estrangeiras. - Pesquisa sobre os alimentos mais consumidos em cada cultura. - Trabalho de reconhecimento dos alimentos consumidos nas refeições do CEI. - Trabalho com a terra e elementos naturais. - Leitura sobre a alimentação cultural brasileira e países estrangeiros. - Dia da Família (cozinha comunitária – receitas tradicionais regionais e estrangeiras)
MATERIAIS/RECURSOS: - Livros - Som - Audiovisual (vídeo) - Formulário on-line - Alimentos
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: Participação da Comunidade Escolar e Pesquisa.
REFERÊNCIAS E MATERIAIS DE APOIO: • A horta escolar e o ensino de ecologia. Appris Editora. Andreia Quinto dos Santos, Regileno da Silva Santana, Evton Farias Quinto Santos. • Na horta da Bia. Páginas Editora. Edméa Campbells. Raphael Nigro. • Cultura da Terra. Moderna. Ricardo Azevedo • Currículo da Cidade: Educação Ambiental • Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs)

Além disso, é importante oferecer suporte linguístico às famílias migrantes, garantindo que possam se comunicar efetivamente com os profissionais da escola e participar ativamente da vida escolar de seus filhos. Isso pode incluir a oferta de serviços de tradução e interpretação, bem como materiais informativos em diferentes idiomas.

Outra forma de envolver as famílias no processo de acolhimento das crianças migrantes é incentivar sua participação ativa nas atividades da escola, como eventos, festas e reuniões. Isso ajuda a criar um senso de comunidade e pertencimento, onde as famílias se sintam parte integrante da vida escolar de seus filhos.

Além disso, é importante oferecer informações e orientações sobre os direitos das crianças

migrantes, garantindo que suas famílias estejam cientes dos serviços e recursos disponíveis na comunidade. Isso pode incluir informações sobre saúde, educação, assistência social e apoio psicológico.

Oferecer informações e orientações sobre os direitos das crianças migrantes é fundamental para garantir que suas famílias estejam cientes dos serviços e recursos disponíveis na comunidade. Isso pode incluir informações sobre saúde, educação, assistência social e apoio psicológico, entre outros.

Além disso, é essencial que as crianças migrantes tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite sua língua, cultura e identidade. Para garantir isso, as escolas devem oferecer informações sobre o sistema educacional local, os direitos das crianças migrantes em relação à matrícula na escola, à educação bilíngue e ao apoio pedagógico especializado.

É importante que as famílias migrantes estejam cientes dos procedimentos de matrícula nas escolas locais, dos documentos necessários e dos seus direitos nesse processo. Isso pode incluir informações sobre os requisitos de matrícula, os prazos e os procedimentos para inscrição, bem como os serviços de apoio disponíveis para facilitar a integração das crianças migrantes na escola.

No caso de crianças migrantes que não falam o idioma local, é fundamental oferecer educação bilíngue ou apoio pedagógico especializado para ajudá-las a desenvolver suas habilidades linguísticas e acadêmicas. Isso pode incluir a oferta de aulas de reforço, tutoria individualizada e materiais didáticos adaptados às necessidades específicas das crianças migrantes.

Além disso, é importante promover a valorização da cultura e da identidade das crianças migrantes, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Isso pode ser feito por meio de atividades culturais, projetos interdisciplinares e materiais educativos que valorizem e respeitem a diversidade cultural e linguística das crianças migrantes.

Ao garantir que as crianças migrantes tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite sua língua, cultura e identidade, as escolas contribuem para promover a inclusão social e o desenvolvimento integral dessas crianças. Isso ajuda a criar um ambiente escolar mais acolhedor, diversificado e inclusivo, onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas.

Em resumo, garantir o acesso das crianças migrantes a uma educação de qualidade é fundamental para promover sua integração na escola e na comunidade e para garantir seu bem-estar e desenvolvimento integral. Isso requer o fornecimento de informações e apoio adequados às famílias migrantes, bem como a implementação de políticas e práticas educacionais que valorizem e respeitem a diversidade cultural e linguística das crianças migrantes.

No que diz respeito à saúde, é importante que as famílias migrantes tenham acesso a serviços de saúde de qualidade, que atendam às suas necessidades específicas. Isso pode incluir informações sobre o sistema de saúde local, os serviços disponíveis, como marcar consultas médicas e obter medicamentos, e seus direitos em relação ao acesso à saúde; é fundamental que as famílias migrantes tenham acesso a serviços de saúde de qualidade que atendam às suas necessidades específicas. Para garantir isso, é importante fornecer informações sobre o sistema de saúde local,

os serviços disponíveis, como marcar consultas médicas e obter medicamentos, e os direitos das famílias migrantes em relação ao acesso à saúde.

É essencial que as famílias migrantes conheçam os serviços de saúde disponíveis em sua comunidade, incluindo hospitais, clínicas, postos de saúde e serviços de atendimento emergencial. Elas também devem ser informadas sobre como acessar esses serviços, como marcar consultas médicas, obter medicamentos e receber tratamento médico adequado.

Além disso, é importante que as famílias migrantes conheçam seus direitos em relação ao acesso à saúde. Isso inclui o direito à atenção médica de qualidade, o direito ao atendimento médico de emergência e o direito à confidencialidade e privacidade em relação às informações de saúde.

Para garantir que as famílias migrantes tenham acesso efetivo aos serviços de saúde, é fundamental oferecer suporte linguístico e cultural, garantindo que possam se comunicar efetivamente com os profissionais de saúde e compreender as informações sobre sua saúde e o tratamento médico recomendado.

Além disso, é importante oferecer informações sobre prevenção de doenças, cuidados com a saúde e hábitos de vida saudáveis, ajudando as famílias migrantes a manter sua saúde e bem-estar.

Ao garantir que as famílias migrantes tenham acesso a serviços de saúde de qualidade que atendam às suas necessidades específicas, contribuímos para promover o bem-estar e o desenvolvimento integral dessas famílias e para construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

No campo da educação, é fundamental garantir que as crianças migrantes tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite sua língua, cultura e identidade. Isso pode incluir informações sobre o sistema educacional local, os direitos das crianças migrantes em relação à matrícula na escola, à educação bilíngue e ao apoio pedagógico especializado.

No que diz respeito à assistência social, é importante garantir que as famílias migrantes tenham acesso a serviços de apoio social, como assistência financeira, moradia e alimentação. Isso pode incluir informações sobre os programas e benefícios disponíveis, os critérios de elegibilidade e como acessar esses serviços, é crucial garantir que as famílias migrantes tenham acesso a serviços de apoio que possam ajudá-las a superar os desafios que enfrentam ao chegar a um novo país ou região. Isso pode incluir assistência financeira, moradia, alimentação, entre outros tipos de suporte.

É importante fornecer informações sobre os programas e benefícios disponíveis para as famílias migrantes, como programas de assistência social, benefícios financeiros, moradia subsidiada e ajuda alimentar. As famílias devem ser informadas sobre os critérios de elegibilidade para esses programas, bem como sobre como acessar esses serviços.

Além disso, é fundamental oferecer apoio e orientação às famílias migrantes para ajudá-las a navegar pelo sistema de assistência social e a acessar os serviços de que necessitam. Isso pode incluir assistência na obtenção de documentos, preenchimento de formulários, agendamento de consultas e acompanhamento dos processos.

É importante também oferecer suporte emocional às famílias migrantes, que muitas vezes enfrentam situações de estresse, ansiedade e incerteza relacionadas à migração. Isso pode incluir serviços de aconselhamento individual e familiar, grupos de apoio e atividades terapêuticas.

Ao garantir que as famílias migrantes tenham acesso a serviços de apoio social de qualidade, contribuimos para promover seu bem-estar e integração na comunidade. Isso também ajuda a fortalecer os laços familiares e a promover o desenvolvimento saudável e integral das crianças migrantes.

É fundamental garantir que as famílias migrantes tenham acesso a serviços de apoio social que atendam às suas necessidades específicas, ajudando-as a superar os desafios da migração e a construir uma vida melhor para si e para suas famílias. Isso contribui para promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social das famílias migrantes, construindo uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

O acolhimento às crianças migrantes em Centros de Educação Infantil (CEIs) é uma responsabilidade compartilhada, que envolve não apenas as crianças, mas também suas famílias e toda a comunidade escolar. Ao criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas, a escola contribui para o desenvolvimento integral e o bem-estar de seus alunos, promovendo assim uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, o acolhimento e o sentimento de pertencimento das crianças e suas famílias nos CEIs são fundamentais para promover um ambiente escolar mais saudável, afetivo e estimulante, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O acolhimento e o sentimento de pertencimento das crianças e suas famílias nos Centros de Educação Infantil (CEIs) desempenham um papel crucial no desenvolvimento saudável e integral das crianças. Quando as crianças se sentem acolhidas e pertencentes ao ambiente escolar, desenvolvem uma maior segurança emocional e se tornam mais receptivas às aprendizagens.

Um ambiente escolar acolhedor e afetivo proporciona às crianças um espaço seguro para explorar, aprender e se desenvolver. Quando as crianças se sentem valorizadas e respeitadas, desenvolvem uma autoestima positiva e um maior senso de confiança em si mesmas.

Além disso, o acolhimento e o sentimento de pertencimento das crianças nos CEIs contribuem para fortalecer os laços entre a escola, as famílias e a comunidade. Quando as famílias se sentem bem-vindas e integradas ao ambiente escolar, tornam-se parceiras ativas no processo educativo de seus filhos, o que beneficia não apenas as crianças, mas toda a comunidade escolar.

Um ambiente escolar acolhedor e estimulante também contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças, ajudando-as a desenvolver habilidades como empatia, cooperação e resolução de conflitos. Isso prepara as crianças para serem cidadãos ativos e participativos na sociedade.

Além disso, o acolhimento e o sentimento de pertencimento das crianças nos CEIs são fundamentais para promover a igualdade de oportunidades e combater a discriminação e o preconceito. Quando todas as crianças se sentem valorizadas e respeitadas, independentemente de sua origem, etnia, gênero ou condição socioeconômica, a escola se torna um espaço mais justo e inclusivo para todos.

Em resumo, o acolhimento e o sentimento de pertencimento das crianças e suas famílias nos CEIs são fundamentais para promover um ambiente escolar mais saudável, afetivo e estimulante, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

O acolhimento às crianças migrantes em CEIs é uma questão de justiça social e de respeito aos direitos humanos. O acolhimento às crianças migrantes em Centros de Educação Infantil (CEIs) é uma questão de justiça social e de respeito aos direitos humanos. As crianças migrantes enfrentam uma série de desafios ao chegar a um novo país ou região, e é fundamental que se sintam acolhidas e integradas ao ambiente escolar.

Muitas vezes, as crianças migrantes deixam para trás suas famílias, amigos e tudo o que conhecem em busca de uma vida melhor. Portanto, é essencial que encontrem um ambiente acolhedor e seguro nos CEIs, onde possam se sentir bem-vindas e respeitadas.

O acolhimento às crianças migrantes não se limita apenas às crianças, mas também envolve suas famílias e toda a comunidade escolar. É importante que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com as necessidades específicas das crianças migrantes e de suas famílias, oferecendo suporte emocional, linguístico e cultural.

Além disso, o acolhimento às crianças migrantes em CEIs contribui para promover a igualdade de oportunidades e combater a discriminação e o preconceito. Quando as crianças se sentem acolhidas e valorizadas, independentemente de sua origem ou situação migratória, a escola se torna um espaço mais justo e inclusivo para todos.

Promover o acolhimento às crianças migrantes também é uma forma de garantir o cumprimento dos direitos humanos dessas crianças. Todas as crianças têm o direito à educação, à saúde, à proteção e ao bem-estar, independentemente de sua origem ou situação migratória.

Portanto, é fundamental que os CEIs ofereçam um ambiente acolhedor, inclusivo e respeitoso, onde todas as crianças se sintam seguras, valorizadas e respeitadas. Isso contribui para o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças migrantes, promovendo assim uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todas as crianças, independentemente de sua origem ou situação migratória, é fundamental para garantir seu desenvolvimento integral e seu bem-estar emocional e social.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. 4ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2017.

DICIONÁRIO AURÉLIO da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO ESCOLAR

CINEMA AS A SCHOOL TEACHING RESOURCE



KLEBER REIS DA SILVA

Graduado em Fisioterapia pela Universidade Paulista (UNIP) em 2008; Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes) em 2016; Pós-graduado em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (FCE) em 2018. É Professor de Educação Infantil e Professor de Ensino Fundamental II e Médio (Artes) na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O cinema na escola é um meio que atua de maneira muito especial no processo de aprendizagem dos estudantes, marcando potencialmente suas vidas e trazendo não só do ponto de vista estético, mas também do ponto de vista visual novas realidades para eles. O cinema traz um olhar diferente para o estudante, a partir do momento em que ele entra em diversos contextos, sejam eles históricos, culturais, literários ou científicos, trazendo para o cotidiano escolar uma visão diferente e prática, muitas vezes diferente do que eles estão acostumados. Poderíamos enumerar vários benefícios sobre o cinema na escola, mas nenhuma delas supera a abertura artística, o fortalecimento desses laços, do conhecimento que ele agrega na vida dos estudantes, despertando o espírito observador e atento, para a arte e para a vida. Pensando nesses detalhes, esse trabalho terá por objetivo falar do quão relevante é o cinema no cotidiano escolar, resgatando aspectos de sua história e como impulso a outras pesquisas que estimulem a apresentação de filmes e o estudo do cinema como ferramenta pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Contexto histórico; Sala de aula; Relevância social.

ABSTRACT

Cinema at school is a medium that acts in a very special way in the students' learning process, potentially marking their lives and bringing new realities to them not only from an aesthetic point of view, but also from a visual point of view. Cinema brings a different perspective to students, from the moment they enter different contexts, be they historical, cultural, literary or scientific, bringing a different and practical view to everyday school life, often different from what they are used to. We could list several benefits of cinema in school, but none of them surpass the artistic openness, the strengthening of these ties, the knowledge it adds to students' lives, awakening an observant and attentive spirit, for art and for life. With these details in mind, the aim of this work is to talk about how relevant cinema is in everyday school life, by recovering aspects of its history and as an impetus for further research that encourages the presentation of films and the study of cinema as a pedagogical tool.

KEYWORDS: Cinema; Historical context; Classroom; Social relevance.

INTRODUÇÃO

Podemos dizer que são muitos os benefícios do cinema na escola. Entre eles, está a possibilidade de fortalecer o gosto pela arte, despertar a criticidade e reter a atenção dos estudantes. Além disso, o estímulo por meio da apresentação de filmes, a observação, a capacidade de julgamento, a sensibilidade e a experiência estética, faz com que os filmes sejam importantes não só para contar histórias, mas para revivê-las de formas diferentes a cada visualização.

O cinema é relevante e contribui para o processo de socialização realizado pela escola, já que assistir filmes fomenta a formação cultural dos estudantes e oferta a possibilidade de educação por meio da arte. A exibição de filmes e o uso de material de apoio pedagógico para realização de atividades na escola faz com que a linguagem cinematográfica, em um ambiente formal como o escolar, possa ser trabalhada de forma suave e contextualizada, fazendo com que o aprendizado possa ser assimilado pelos estudantes de forma diferente do que se estivessem aprendendo o mesmo conteúdo de outras maneiras, por exemplo.

Os filmes antigamente eram gravados mudos e curtos. Na atualidade as produções possuem infinitas possibilidades de combinações, são coloridas, podem ser amadoras ou mais profissionais, mas todas elas certamente fazem uso dos recursos tecnológicos, que trouxeram uma série de inovações importantes que se disseminaram para todos os campos da sociedade. O conteúdo audiovisual veio se adaptando e se expandindo em resposta aos avanços tecnológicos, quer estejamos transmitindo nossos programas favoritos, aprendendo com tutoriais on-line ou experimentando novos mundos. O conteúdo audiovisual é rico, vasto e amplo, favorecendo e integrando a vida de todas as pessoas em meio ao cenário digital em constante evolução.

Toda essa riqueza cultural e discursiva pode ser abordada pelos professores em sala de aula,

fazendo uma conexão entre a ficção e a realidade entre uma obra cinematográfica e os assuntos tratados na grade escolar, em diversas disciplinas. É importante explorar as várias vivências que o cinema tem a oferecer, oportunizando o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da politização dos conteúdos.

Nesse contexto, a abordagem do professor é importante no sentido de facilitar o processo de formação de uma consciência histórica, apresentando-se como função didática, desenvolvendo as capacidades de analisar e interpretar as fontes de natureza diversas, o uso de diferentes documentos históricos deve permear a prática do cinema em sala de aula.

Essas questões serão abordadas neste trabalho, resgatar a história do cinema e das produções audiovisuais brasileiras, elencando os principais fatos dessa trajetória de sucesso no campo das artes brasileiras e trazendo a grande importância do cinema como recurso didático para as escolas.

O CINEMA E SUAS ORIGENS

A origem da palavra cinema vem da utilização de um aparelho capaz de filmar e projetar. O uso do termo filme está em declínio, porque hoje o cinema digital é o mais utilizado, tanto para filmagem quanto para projeção. Falar da história do cinema é guardar uma parte da própria história através do filme.

Ortiz (1952) afirma que a história do cinema está intimamente relacionada com a história política, cultural e crítica do país. Segundo o referido autor, qualquer estudo sério que considere a história do cinema deve levar em conta todos esses fatores, pois o cinema sempre esteve em harmonia com as tendências sociais da época. Essas dimensões estão presentes em toda a trajetória do cinema brasileiro, pois toda história cinematográfica nunca perdeu de vista sua maior produção: a vida. Daí a famosa expressão utilizada no meio artístico: “a vida imita a arte ou a arte imita a vida”.

As motivações históricas e estéticas dessas mudanças, quando compreendidas dentro de um tempo-espço histórico e social, são refletidas no cinema brasileiro como uma produção cultural em constante processo de transformação, que veio se adaptando a todas as mudanças pelas quais o cinema passou no decorrer dos anos.

Tudo começa em 1895 com os irmãos franceses Auguste e Louis Lumière que organizaram a primeira exibição pública de um filme. No entanto, a criação do que entendemos por cinema é o resultado dos esforços de muitos inventores que trabalharam arduamente para captar imagens em pleno movimento. Este sucesso não era esperado na época, sendo considerado uma inovação que causou uma verdadeira surpresa e, ao mesmo tempo, fascínio nas pessoas da época. Isso só foi possível graças ao advento da fotografia, que possibilitou modelar e organizar imagens em uma superfície, facilitando a manipulação das imagens e a posterior movimentação dessas imagens.

Para obter dispositivos para capturar e projetar imagens em movimento, diversas invenções contribuíram para o aperfeiçoamento das técnicas de reprodução de imagens, tais como: a) lanterna mágica: uma sala escura que projetava, através de lentes e luz, desenhos pintados à mão na mesquita;

b) praxinoscópio: construído em 1877 pelo francês Charles Émile Reynaud, era um aparelho circular no qual as imagens se sobrepunham e davam a sensação de movimento; c) cinetoscópio: lançado em 1894 na fábrica de Thomas Edison, nos Estados Unidos da América, era uma máquina individual onde se podiam ver curtas-metragens; d) Cinematografia: criada pelos irmãos Lumière e patenteada em 1895, aparelho que permite gravar e projetar imagens, tornando a atividade mais prática.

A primeira exibição cinematográfica, produzida pelos irmãos Lumière, foi realizada com certa facilidade por eles, pois eram filhos de uma fabricante de equipamentos fotográficos, localizada na cidade de Lyon, na França. Incentivados pela família, os irmãos investigaram e aperfeiçoaram técnicas de manipulação de câmera, realizando os primeiros filmes que faziam exatamente o trabalho de capturar imagens com a câmera parada.

Em 1895, em Paris, no “Grand Café”, teve lugar a primeira projeção cinematográfica, numa sala escura e para um público limitado. O primeiro curta foi “A chegada do trem à estação de La Ciotat”. Apesar da extraordinária descoberta, os irmãos Lumière não fizeram carreira no cinema, dedicando-se a outras atividades. Apesar disso, o brilho do cinema era grande demais para ser interrompido. Até então, o cinema era utilizado principalmente para documentários, uma espécie de “teatro filmado”.

Com Alice Guy-Blaché e Georges Méliès, o cinema ganha novas histórias e se torna um produto comercial. Ela passou a viver apenas do cinema, o que foi um grande sucesso para a época. Alice começou a fazer filmes de dupla exposição, ou seja, utilizando técnicas de desacelerar ou acelerar a velocidade da câmera para conseguir diferentes efeitos em suas histórias. Além disso, foi o primeiro cineasta a incorporar cor e som em seus filmes.

De todas as produções de Alice Guy, apenas 350 sobreviveram, incluindo a sua monumental “A Vida de Cristo” de 1906. Georges Méliès também foi outro diretor famoso. Conhecido como o “pai dos efeitos especiais”, seu filme mais famoso é “Uma Viagem à Lua”, de 1902, em que adaptou a obra de Júlio Verne para o cinema. Aumenta o desenvolvimento da linguagem cinematográfica introduzindo cortes, sobreposições e zooms. Aperfeiçoou também os truques típicos do teatro e do ilusionismo para o cinema e assim alcançou grande sucesso.

AS PRODUÇÕES BRASILEIRAS DE CINEMA

O cinema brasileiro começou em 1896 com a primeira exibição do país, na cidade do Rio de Janeiro. Após a estreia, surgiu o primeiro cinema aberto ao público por iniciativa dos irmãos italianos Paschoal Segreto e Affonso Segreto. Foram os pioneiros do cinema no Brasil, considerados os primeiros cineastas do país. Paschoal Segreto ficou conhecido no cenário cinematográfico com a obra intitulada “Théâtre Bijou”. A falta de luz nos cinemas era um grande problema para as produções brasileiras, problema que foi resolvido após a criação da Usina Ribeirão de Lages, no Rio de Janeiro. Com a criação desta fábrica, muitos cinemas foram abertos, fazendo crescer a cinematografia brasileira.

O discurso histórico do cinema trouxe vozes que fizeram parte do cinema nacional, tentando incluir, como afirmam RAMOS e SCHVARZMAN (2018): “a participação profissional das mulheres

no cinema brasileiro, a presença de temas de gênero em sua diversidade, cineastas negros e atores locais". A circulação desses personagens, trouxeram ao cinema, a possibilidade de criticar as diversas normas vigentes na época, fazendo-os pensar sobre elas. É interessante notar que, além dos movimentos sociais, diretores, filmes e outros atores do cinema brasileiro também lidam com a circulação crítica de obras cinematográficas.

Repete-se, nos primeiros capítulos, quando olhamos para os cinemas produzidos na região no início da década de 20, a contextualização do mundo da crítica profissional e a sua relação com esta produção. Podemos dizer que as primeiras produções tiveram um caráter mais documental, como o filme "Os Estranguladores", de Antonio Leal, filme de 40 minutos. Após a Primeira Guerra Mundial, que abalou todos os países devido à dominação estrangeira e à crise do cinema brasileiro, as produções americanas começaram a ganhar importância no mundo.

Em 1930 foi criado o primeiro grande estúdio cinematográfico, denominado "Cinédia", multiplicando as produções brasileiras. A década de 1940 foi marcada pelos gêneros conhecidos como "chanchadas", filmes de estilo cômico, baixo custo e forte apelo popular. Em 1949, com a criação do estúdio "Vera Cruz", local que imitava o formato do cinema americano, as produções cinematográficas foram aperfeiçoadas, trazendo a popularização definitiva do cinema no país, considerada um passo importante na industrialização do cinema nacional. Naquela época o artista mais popular era Mazzaropi, considerado um artista completo e com um toque de humor.

Nas décadas seguintes, de 1950 e 1960, nasceu o "novo cinema", um tipo de produção mais voltado para questões sociais e políticas. Na década de 1970, apresentaram produções mais associadas a movimentos contraculturais, à ideologia revolucionária e até o tropicalismo, movimento musical que nasceu na mesma época. À medida que o país se transformava em uma ditadura, esse tipo de produção sofreu muito com a censura política.

Em contraposição a este tipo de produção, o governo ditatorial da época apoiava produções nacionais sobre as quais pudesse exercer controle, pois sabia que o cinema era um importante instrumento de controle estatal. Além das produções populares, os filmes de comédia também atraíram milhares de pessoas aos cinemas. Podemos destacar "Dona Flor e seus dois maridos" e filmes de quadrinhos como "Os Trapalhões". Estes discos são emblemáticos da história do cinema, porque testemunharam o período político e social que o país atravessou.

Na década de 1980 a proliferação de locadoras tomou conta do país, coincidindo com o fim da ditadura política do país. Devido à grande mudança política que o país passava, o cinema brasileiro sofreu uma crise significativa, o que levou muitas pessoas a assistirem filmes em casa. Depois da crise dos anos 80, a década seguinte de 1990, trouxe uma nova esperança ao cinema brasileiro.

Também conhecido como "Cinema de Retomada", esta época foi marcada por novas produções independentes e pela criação de festivais para divulgar o cinema brasileiro. A criação da Secretaria de Desenvolvimento Audiovisual, implementando a "Lei do Audiovisual", finalmente revive o cinema do século XXI. Produções como "Cidade de Deus" (2002), "Carandiru" (2003), "Tropa de Elite" (2007), "Enquanto a Noite Não Chega" (2009), "Que horas ela volta?" (2015) introduz um estilo único e impressionante nas produções nacionais, marcando a recuperação do cinema brasileiro. Agregando

novas técnicas, o cinema nacional passa também a utilizar meios digitais, que permitem que os filmes circulem em círculos diferentes das tradicionais áreas de distribuição. A criação audiovisual tem um impacto positivo no cinema, que já busca novas e criativas técnicas para utilizar os meios digitais na arte cinematográfica, trazendo mais desenvolvimento e tecnologia neste campo.

O CINEMA NA ESCOLA

O cinema é uma forma de arte em que as imagens são registradas como “ilusão de movimento”. Seu nome é de origem grega que significa “movimento” e “registrar”. O termo também é comumente usado para se referir aos cinemas de mesmo nome onde os filmes são exibidos.

O cinema costuma ser produzido com câmeras adaptadas à situação ou com técnicas de animação muito avançadas (se o filme for animado), uma série de processos para capturar a imagem e projetá-la em uma tela para que o espectador tenha a impressão de que tudo está se movendo, criando a impressão de que participam da cena, ou seja, do filme. Para entender melhor a importância do cinema e do audiovisual brasileiro, faremos uma análise histórica, tentando recuperar fatos importantes desta história marcada por tantas histórias ricas e importantes para a história cultural brasileira.

Ao oferecer uma narrativa aos seus espectadores, o cinema tem como principal objetivo fornecer um alto grau de convencimento sobre a história contada. Geralmente fixada por uma história cercada por um “começo, meio e fim” e preocupada em arrebanhar o gosto alheio, um determinado filme privilegia uma única perspectiva.

Na escola o professor, ao trabalhar com cinema, precisa estabelecer critérios básicos, como: definir um objetivo didático; definir a atividade que irá trabalhar com o grupo de estudantes; discutir as estratégias que serão utilizadas com o filme a ser trabalhado; e desenvolver a atividade propriamente dita com os estudantes.

É importante que o professor tenha uma boa sala para apresentar o filme, com recursos audiovisuais que sejam acessíveis aos olhos e aos ouvidos dos estudantes. O filme também precisa ter um objetivo didático, para que os estudantes incorporem a história contada no filme ao contexto a ser estudado em sala de aula. A metodologia a ser abordada com os estudantes também deve ser abordada pelo professor, bem como uma breve contextualização da história, despertando neles a curiosidade sobre o filme a ser assistido.

A utilização de filmes como ferramenta pedagógica em sala de aula, independente da temática ou gênero que o professor escolher, pode despertar no estudante o interesse pelo conhecimento e pela pesquisa, por meio do olhar. Além de possibilitar ao estudante, a liberdade de pensar e de aprender de um modo diferente.

A ARTE DO AUDIOVISUAL NA ERA DA INTERNET

As artes audiovisuais são tipos de conteúdo que estão presente em todos os dispositivos audiovisuais. Os principais mercados audiovisuais são: a televisão, o cinema, vídeos institucionais, a publicidade, a propaganda, as plataformas e as redes comunicacionais. Ela envolve conteúdos visuais e de áudios combinados para entreter, educar, mostrar, filmar, entre outros.

Uma das vantagens desse tipo de produção é que é possível projetar qualquer coisa, ou ainda, aliar conteúdo ou meios digitais simultaneamente. A interatividade e participação do espectador atualmente é a marca registrada do audiovisual. As tecnologias virtuais permitem que os espectadores se envolvam ativamente com o conteúdo, tomando decisões e influenciando o desenvolvimento da narrativa.

Na era da internet, a forma como as pessoas consomem os bens e serviços à disposição na sociedade, mexeu com todas as estruturas da comunicação e modificou a maneira como as pessoas consomem os conteúdos audiovisuais. Plataformas de compartilhamento de vídeos, serviços de streaming e mídias sociais vem democratizando, possibilitando a criação de conteúdos autônomos, permitindo que desde pessoas comuns até instituições corporativas organizem e compartilhem seus conteúdos com o mundo.

Isso representa uma nova era para as produções audiovisuais, tanto porque os conteúdos ficaram mais acessíveis e baratos, como também pelo desenvolvimento tecnológico que permitiu que pessoas até então leigas pudessem ter acesso a recursos mais avançados, como câmeras de alta qualidade, software de edição, plataformas de distribuição, entre outros. Essa atividade permitiu que pessoas pudessem sair do anonimato de suas casas para a visibilidade da internet e na área cinematográfica possibilitou que cineastas independentes, youtubers e criadores de conteúdo digitais pudessem alcançar público sem a necessidade de grandes investimentos ou recursos financeiros.

Por isso, é preciso estar atento a forma como o homem interage com seu meio, a fim de que possa aproveitar o que tem de melhor e não sucumbir aos desejos de consumo, as fakes news, o cyberbullying e tantas outras práticas inaceitáveis que se disseminaram de forma assustadora nos meios virtuais.

Esses questionamentos, sejam eles mercadológicos ou culturais, estão presentes na história do audiovisual no Brasil, trazendo para a história um registro do nosso cinema, não apenas como movimento audiovisual, sobretudo em diálogo com seu contexto social, político e cultural.

O multiuso das produções audiovisuais está presente em toda a população, uma vez que praticamente todos consomem esse tipo de conteúdo. A popularização dos recursos audiovisuais mostra o grande poder da internet e a responsabilidade que se cria a partir dessa nova forma de fazer e compartilhar todos os conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema acompanhou as mudanças da sociedade e influenciaram modos, costumes e comportamentos. O cinema nunca morreu, ele sempre sobreviveu em cada coração apaixonado.

A influência audiovisual é, sem sombra de dúvidas, um condutor capaz de influenciar pessoas, moldar comportamentos, propagar informações, disseminar conteúdos e ideologias. O impacto desses trabalhos está presente em todos os setores da sociedade, influenciando a maneira de ser, de sentir e de viver das pessoas. As tecnologias estão preparadas para revolucionar a forma como consumimos e nos envolvemos com conteúdo audiovisual e à medida que o conteúdo audiovisual continua a evoluir, o futuro promete possibilidades maiores, versáteis e influentes de profundo impacto na vida das pessoas, seja para divertir, educar, informar ou até mesmo desinformar.

Em preto e branco ou em cores, mudo ou falado, com gestos ou poucas expressões. Tantos sentidos podem ser atribuídos ao cinema e tantas palavras poderiam ser usadas para transmitir toda a importância da produção cinematográfica brasileira dentro do cenário social. Sabemos que o cinema é uma arte que nasce da união do vídeo com o áudio, um fato grandioso em tempos passados, onde os recursos tecnológicos da época eram bem rudimentares.

Ao resgatarmos a produção do cinema na escola é inquestionável que as produções cinematográficas tem muito a contribuir. A própria história de sucesso do cinema contextualiza sua relevância que não se limita apenas ao entretenimento, mas também a educação, política, cultura e fazendo história com as pessoas. O cinema continua sendo um acontecimento mágico e sublime para os apaixonados pelas produções cinematográficas e, diante de tantos avanços tecnológicos, ele reaprendeu novas técnicas de uso para continuar vivendo, com graça e estilo, fazendo história na cultura da sociedade.

Por isso, falar de cinema dentro da escola é falar de história, de cultura, de pluralidade, de diversidade, de significados diversos que só a arte do cinema com toda sua graça e beleza podem trazer para o grande público.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. **O imaginário cinematográfico e a formação do homem**. In: RODRIGUES, A. J. (Org.). **Formação de professores: teoria e pesquisa**. São Paulo: Factash, 2013.

ALMEIDA, Rogério de. **Possibilidades formativas do cinema**. Revista Rebeca, São Paulo, v. 6, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Marialva. **História da Comunicação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CAMPACCI, Cláudio. **A História dos primeiros 120 anos do Cinema - Volume 1 1890-1899**. São Paulo: Cláudio Campacci, 2010.

CAETANO, Daniel (org.). **Cinema brasileiro 1995-2005: ensaios sobre uma década**. Rio de Janeiro: Azougue, 2005.

FABRIS, Elí Henn. **Cinema e Educação: um caminho metodológico**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.

FAVARETTO, Celso F. **Deslocamentos: entre a arte e a vida**. ARS, São Paulo, v. 9, p. 94-109, 2011.

FILHO, Wilson Oliveira. **A história da fotografia e do cinema: mais que imagens, sensações**. In: LAIGNIER, Pablo; FORTES, Rafael. (Orgs.) **Introdução à História da Comunicação**. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

NAGIB, Lúcia. **O cinema da Retomada**. São Paulo: 34, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NAREMORE, James (org.) **Film adaptation**. New Brunswick (EUA): Rutgers University Press, 2000.

ORICCHIO, Luiz Zanin. **Cinema de novo: um balanço crítico da Retomada**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

ORTIZ, C. **O romance do gato preto: história breve do cinema**. Rio de Janeiro: Ed. Casa do Estudante do Brasil, 1952.

RAMOS, F.P; SCHVARZMAN, S. **Nova história do cinema brasileiro**. São Paulo: Edições Sesc, 2018.

SCHVARZMAN, S. **Escrever a história do cinema brasileiro no século XXI: desconstruir a história no singular e escrever a história no plural**. Rumores – Revista Online de Comunicação, Linguagem e Mídias, v. 11, n. 21, p. 132-150, 13 jul. 2017.

XAVIER, Ismail. **O cinema brasileiro moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SCHETTINO, Paulo B. C. De Bello. **Média: O Novo Cinema Brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: opacidade e transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

XAVIER, Ismail. **Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar**. Entrevista. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008.

AS ARTES COM O AVANÇO DAS TECNOLOGIAS

THE ARTS WITH THE ADVANCE OF TECHNOLOGY



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

O desenvolvimento tecnológico tem impactado significativamente o universo das artes, abrindo novas possibilidades para artistas e espectadores. Com a chegada de ferramentas digitais, os artistas podem explorar técnicas inovadoras e criar obras que antes eram inimagináveis. A fotografia digital, por exemplo, permite a manipulação de imagens com uma precisão incrível, enquanto softwares de design gráfico possibilitam a criação de ilustrações e animações complexas. A realidade aumentada e a realidade virtual estão transformando a maneira como experimentamos a arte, oferecendo imersões em mundos virtuais que desafiam a percepção tradicional. Além disso, a internet tem desempenhado um papel crucial na disseminação da arte. Plataformas online permitem que artistas compartilhem suas criações com um público global instantaneamente, promovendo uma maior diversidade cultural e acesso à arte. A arte digital, que existe exclusivamente no meio eletrônico, e a arte interativa, que envolve a participação do público, são exemplos de como a tecnologia está redefinindo os limites da criatividade. Essas novas formas de expressão estão tornando a arte mais acessível e inclusiva, permitindo que mais pessoas se envolvam e apreciem o trabalho artístico.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Digital; Desenvolvimento Tecnológico; Tecnologia.

ABSTRACT

Technological development has had a significant impact on the world of art, opening up new possibilities for artists and spectators. With the arrival of digital tools, artists can explore innovative techniques and create works that were previously unimaginable. Digital photography, for example, allows images to be manipulated with incredible precision, while graphic design software makes it possible to create complex illustrations and animations. Augmented reality and virtual reality are transforming the way we experience art, offering immersions in virtual worlds that challenge traditional perception. In addition, the internet has played a crucial role in the dissemination of art. Online platforms allow artists to share their creations with a global audience instantly, promoting greater cultural diversity and access to art. Digital art, which exists exclusively in the electronic medium, and interactive art, which involves audience participation, are examples of how technology is redefining the boundaries of creativity. These new forms of expression are making art more accessible and inclusive, allowing more people to get involved and appreciate artistic work.

KEYWORDS: Digital Art; Technological Development; Technology.

INTRODUÇÃO

O rápido avanço da tecnologia da computação transformou a arte em todos os níveis. A produção de arte, seja no mundo profissional ou nas escolas, muitas vezes é auxiliada por programas de computador que permitem aos artistas criar e manipular imagens eletronicamente. Essa nova capacidade levanta questões estéticas sobre a natureza da arte. Por exemplo, uma obra de arte finalizada deve ser enquadrável? Quando, aliás, uma obra deve ser considerada "concluída"? No mundo comercial, o trabalho de um ilustrador pode existir apenas como um arquivo de computador até que finalmente apareça em um livro ou revista. Por ser um arquivo eletrônico, a imagem também pode ser alterada repetidamente pelo artista ou pelo diretor de arte da editora até o momento de sua impressão.

Nas aulas, alunos e professores podem vivenciar e refletir sobre situações comunicacionais em arte e suas propagações nas mídias. Haverá uma ampliação da compreensão do processo comunicacional e artístico se eles puderem relacionar questões que tratem das contradições quanto às resistências e às rupturas nos princípios éticos e nos critérios de qualidades técnicas, expressivas e socioculturais presentes nas formas e conteúdo dos meios de comunicação em arte (BRASIL, 1998, p. 41)

A tecnologia da computação também fornece recursos para história e crítica da arte. As imagens para estudo em sala de aula são rotineiramente disponíveis em formatos eletrônicos, como CD-ROM, tornando mais fácil para a escola manter um extenso acervo de referências visuais. As edições eletrônicas de enciclopédias e outros textos oferecem "extras" não encontrados na impressão, como filmagens e frases de efeito. Esses extras animam e ampliam os recursos para que os alunos não apenas leiam as informações, mas as vivenciem.

Leote (2010, p. 4) explica que:

Ao encontro da arte com a tecnologia nomeamos “arte-tecnologia” [...] é considerada uma especificidade dentro da arte que vê a tecnologia como integrante da formatividade da obra. Para se referir a esse tipo de arte, são aceitas as expressões “arte eletrônica”, “arte digital”, [...] entre outras, e, como preferimos, “arte com mídias emergentes”. Por isso, a expressão “arte e tecnologia”, [...] passa a designar uma conceituação mais abrangente, que assume variados modos de fazer utilizando processos e tecnologias diversas – o que não quer dizer que o uso do processo tecnológico integre, fisicamente, a forma da obra.

O número de salas de aula "conectadas" continua a aumentar. Conexões eletrônicas entre uma sala de aula ou computador de laboratório e a Internet tornam as viagens de campo virtuais cada vez mais disponíveis como ferramentas instrucionais. Se os professores não puderem levar seus alunos fisicamente a um museu, eles podem levá-los eletronicamente. Passeios virtuais por muitas das galerias de arte e museus do mundo estão expandindo os horizontes de ensino.

À primeira vista, a tecnologia e a arte parecem estar em lados opostos do espectro. Muitos professores de arte podem resistir a usar a tecnologia na sala de arte por medo de substituir os métodos tradicionais de produção artística. No entanto, os modos de aprendizado são críticos. Steve Jobs disse de forma célebre: "... a tecnologia sozinha não é suficiente - é uma tecnologia casada com artes liberais, casada com as humanidades, que nos dá os resultados que fazem nosso coração cantar".

Em vez de olhar a tecnologia como uma forma de substituir a arte tradicional, pergunte a si mesmo: Como posso usar a tecnologia para aprimorar o processo de criação de arte? A arte e a tecnologia exploram a criatividade de maneiras diferentes, então vamos usar ambas para criar oportunidades de aprendizado significativas e envolventes.

Em primeiro lugar, a manipulação digital é uma maneira de transformar a obra de arte digitalmente. Usando uma variedade de técnicas e métodos, os artistas podem alterar uma obra de arte tradicional para alcançar novos resultados. Nós geralmente vemos esse estilo na forma de manipulação de fotos. No entanto, o mesmo pode ser feito para um desenho ou pintura criado por um aluno.

À medida que a paisagem tecnológica continua a evoluir, seu uso na arte reflete nosso desejo de criar coisas novas e de fazê-lo de maneiras novas e inovadoras. Mais e mais hoje, vemos a interação entre arte e tecnologia agindo como um elemento intrínseco dentro de um conceito artístico, seja ele o produto em si ou no processo de criação.

Arte, em todas as formas, pode ser criada e distribuída em todo o mundo digital, sem nunca ter que passar por galeristas ou críticos reptilianos.

OS MUSEUS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ARTE

Os museus educam os outros sobre a cultura local

Para que uma cultura seja respeitada e sobreviva à globalização, as da cultura dominante devem ser educadas sobre as culturas minoritárias e seu modo de vida.

A melhor maneira de fazer isso é por meio de uma exibição respeitosa da cultura local em um museu. Com uma população educada que respeita as culturas minoritárias, a perda cultural de repente se vê diminuindo.

Além disso, os museus são um lugar maravilhoso para levar as crianças para diversão e educação.

Eles oferecem aprendizado prático com funcionários experientes e recursos visuais para prender a atenção de qualquer criança e provavelmente darão a você outras ideias sobre como incorporar o aprendizado prático na educação de seu filho assim que sair. Quanto mais cedo uma criança é educada sobre a importância de aceitar e abraçar a diversidade, maior a probabilidade de se tornarem adultos amáveis e tolerantes.

Muitos cursos e livros tradicionais de história são tendenciosos, focando na perspectiva da cultura dominante e ignorando as milhares de culturas minoritárias com uma história fascinante a ser contada. Os museus exibem histórias, cronogramas e perspectivas que você talvez nunca tenha ouvido antes, potencialmente alterando a mentalidade de pessoas que simplesmente nunca foram educadas fora da cultura convencional.

Essa perspectiva diferente é algo que qualquer pessoa bem-informada deve ter. Quando os pontos de vista são tirados apenas da própria cultura, eles se vêem severamente limitados.

Dois tipos de pessoas visitarão museus em busca de informações sobre outras culturas: pessoas com essa herança e pessoas interessadas em aprender sobre essa herança que vêm de um contexto diferente.

Museus focados no patrimônio e na cultura unem as pessoas, criando uma rede de apoio a diferentes minorias e grupos. São redes de apoio como essas que impedem que as culturas desapareçam e as línguas morram.

Os museus e seus clientes são componentes críticos no esforço para evitar a perda de cultura e idioma. Essas perdas ocorrem quando a cultura minoritária se sente inferior ou sem importância e se esforça para tornar seus filhos semelhantes aos da cultura dominante.

Ao usar um museu para cultivar respeito e interesse por essas culturas minoritárias, já estamos trabalhando para evitar perdas culturais.

Os museus são edifícios nos quais vemos muitas coisas artísticas, culturais, históricas, tradicionais e objetos de interesse científico. É uma ótima fonte de conhecimento. Isso não apenas nos dá conhecimento, mas também nos familiariza com nossa história, cultura, civilização, religião, arte, arquitetura de nosso país. No museu, há muitas coisas que são mantidas para o público.

Os museus podem ser divididos nas seguintes categorias:

- Belas artes: Eles contêm todos os tipos de pinturas, desenhos, esculturas, arquitetura etc.
- Museus históricos: esses museus ilustram eventos ou períodos históricos, personalidades

etc. Eles têm armas, estátuas, artefatos feitos de pedras e outros materiais.

- **Ciência e tecnologia:** contém todas as coisas que são representativas da evolução da história, ciência e tecnologia, como fósseis de dinossauros.
- **Museu Arqueológico:** contém todos os objetos relacionados à história.
- **Museu Geral:** Eles contêm mais de um assunto e, portanto, esses museus são chamados de museus multidisciplinares.

Por meio de todas essas coisas, podemos descobrir como as pessoas dos tempos antigos viviam, o que usavam e o que faziam. Portanto, os museus também são chamados de armazém da história.

A IMPORTÂNCIA DOS MUSEUS

Os museus desempenham um papel formativo na definição e reprodução desses relacionamentos por meio de suas políticas e práticas narrativas. Tão importante quanto a forma como os museus são construídos, quem os usa e como eles também são definidos nessa rede de relacionamentos. Práticas culturais muito diversas se desenvolvem dentro de políticas suficientemente grandes, em resposta e contribuindo para uma matriz de relações sociais.

Os museus documentam as relações sociais representadas nas línguas, música e música, agricultura, arquitetura, concursos de habilidade, artes visuais, religiões, dramaturgia, sistemas educacionais, disciplinas científicas e muitas outras práticas que simbolizam essas relações. Como depósitos de ideologias e práticas culturais, os museus se tornam outra dessas práticas; coleções de símbolos pronunciados normativos e intérpretes de como e por que entender essas simbolizações.

O uso do museu também é uma prática cultural. É moldado pelas relações sociais do usuário, bem como as do museu, e definido por quem incluem e exclui.

Em todos os museus, há um pouco de você, seja um reconhecimento de que a história significa algo para você - e que talvez você devesse ter ouvido mais na escola - ou encontrando aquele objeto que faz seu coração cantar. Pode ser uma apreciação de que sua família tem conexões com anos de herança ou simplesmente uma conexão com o ambiente pelo qual você está cercado.

Por meio de processos educativos somos ensinados sobre nossa própria cultura.

A educação e a cultura aparecem como faces rigorosamente recíprocas e complementares de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda a reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (FORQUIN, 1991, p.14).

Percebe-se que a educação e a cultura caminham lado a lado e por isso, deve-se preocupar com a acessibilidade nos museus e a inclusão de pessoas com deficiência nas visitas culturais.

Museus são lugares mágicos. São tesouros de coisas interessantes que nos fazem pensar e ver o mundo e nosso lugar nele de maneira diferente. Eles têm o poder de nos fazer parar, pensar e ficar curiosos, desafiar nossos pontos de vista e fazer novas perguntas. Também achei que eles

estavam cheios de pessoas mágicas, inteligentes e empolgadas com o trabalho, e com muitas histórias e possibilidades que os museus têm e podem compartilhar.

A preservação do patrimônio compreende atividades relacionadas à aquisição, gestão de coleções, incluindo análise de riscos e desenvolvimento de capacidades de preparação e planos de emergência, além de segurança, conservação preventiva e corretiva e restauração de objetos de museu, garantindo a integridade do patrimônio.

De acordo com Almeida (2003):

As trajetórias dos museus de arte e de ciência no tempo foram solidificando as noções de que a Arte faz parte de um mundo acima da realidade cotidiana, que é superior e só pode ser compreendida por uma minoria iniciada, que conhece sua história, enquanto a Ciência é altamente voltada para o mundo prático e imediato e não exige o conhecimento de sua história para a compreensão dos fenômenos estudados. (ALMEIDA, 2003, p. 23).

Um componente essencial do gerenciamento de coleções nos museus é a criação e manutenção de um inventário profissional e o controle regular das coleções. Um inventário é uma ferramenta essencial para proteger museus, prevenir e combater o tráfico ilícito e ajudar os museus a cumprir seu papel na sociedade.

Galerias e museus compartilham algumas características; por exemplo, as obras de arte são normalmente mostradas em espaços vazios, com uma distração mínima e iluminação controlada para mostrar a arte exibida. Essa configuração controlada permite que o público se envolva com a arte em um ambiente estético especialmente criado.

Os museus de arte, diferentemente das galerias de arte, são entidades quase universalmente sem fins lucrativos que aderem à declaração de missão estabelecida pelos fundadores. A maioria dos museus de arte tem missões específicas; por exemplo, eles podem se concentrar nas obras de uma escola artística específica, na mídia selecionada, na arte regional ou mesmo nas obras de um único artista.

É importante observar que os quartos em que os museus de arte exibem suas obras são geralmente chamados de "galerias". Essas salas dos museus não devem ser confundidas com galerias de arte independentes com fins lucrativos.

Apesar dessas semelhanças óbvias, existem algumas diferenças importantes entre uma galeria de arte e um museu de arte.

A comunicação é outra função principal dos museus, devendo ser incentivados a usar todos os meios de comunicação para desempenhar um papel ativo na sociedade, organizando, por exemplo, eventos públicos, participando de atividades culturais relevantes e outras interações com o público em formas físicas e digitais.

A educação é outra função principal dos museus. Os museus se envolvem na educação formal e não formal e na aprendizagem ao longo da vida, por meio do desenvolvimento e transmissão de conhecimentos, programas educacionais e pedagógicos, em parceria com outras instituições de ensino, principalmente escolas.

Os programas educacionais nos museus contribuem principalmente para educar várias

audiências sobre os assuntos de suas coleções e sobre a vida cívica, além de ajudar a aumentar a conscientização sobre a importância de preservar o patrimônio e promover a criatividade.

Os museus também podem fornecer conhecimentos e experiências que contribuem para a compreensão de tópicos sociais relacionados.

A globalização permitiu uma maior mobilidade de coleções, profissionais, visitantes e ideias que impactaram os museus com efeitos positivos e negativos que se refletem no aumento da acessibilidade e homogeneização.

Os museus evoluíram nas últimas décadas e agora se entendem como participantes muito mais ativos em nossa sociedade e em nossas comunidades.

Muitos museus já não se consideram apenas um repositório da história, um explicador do passado. Os museus estão considerando cada vez mais como essas histórias do passado, essas coleções de objetos históricos (e contemporâneos) podem ser usadas para promover uma sociedade mais justa, mais igualitária e socialmente mais justa.

Ver algo pessoalmente é bem diferente de vê-lo nas páginas de um livro ou na tela do computador. De fato, pesquisas mostram que aqueles que têm experiência em primeira mão têm maior probabilidade de retê-la mais tarde na vida. Nada se compara a ver algo com seus próprios olhos.

Os museus garantem a compreensão e a apreciação de vários grupos e culturas. Eles promovem uma melhor compreensão de nossa herança coletiva e promovem o diálogo, a curiosidade e a autorreflexão. Além disso, servem para ajudar as gerações futuras a compreender sua história e reconhecer as realizações daqueles que vieram antes delas.

A integração entre tecnologias e museus tem transformado a maneira como o público interage com a arte e a cultura. Nos últimos anos, avanços tecnológicos como a inteligência artificial (IA), a realidade virtual (VR) e a realidade aumentada (AR) têm sido amplamente adotados por museus ao redor do mundo, criando experiências imersivas e interativas que vão além da simples observação passiva.

Inteligência Artificial (IA): A IA tem sido utilizada para criar exposições dinâmicas e personalizadas. Por exemplo, algoritmos de IA podem analisar o comportamento dos visitantes e sugerir obras de arte ou exposições que possam interessá-los, proporcionando uma experiência mais personalizada e envolvente. Além disso, a IA pode ser usada para restaurar obras de arte danificadas, analisando padrões e cores para recriar partes faltantes com precisão.

Realidade Virtual (VR): A VR permite que os visitantes explorem museus e exposições de qualquer lugar do mundo. Com um headset de VR, é possível “caminhar” por galerias e ver obras de arte em detalhes impressionantes, como se estivesse fisicamente presente. Essa tecnologia também permite recriar ambientes históricos ou locais inacessíveis, oferecendo uma nova dimensão de aprendizado e exploração.

Realidade Aumentada (AR): A AR adiciona camadas digitais ao mundo real, permitindo que

os visitantes interajam com as exposições de maneiras inovadoras. Por exemplo, ao apontar um dispositivo móvel para uma pintura, informações adicionais, animações ou até mesmo recriações em 3D podem aparecer na tela, enriquecendo a compreensão e a apreciação da obra.

Museus Digitais: Muitos museus têm investido em plataformas digitais para tornar suas coleções acessíveis online. Isso não só democratiza o acesso à arte e à cultura, mas também preserva o acervo para futuras gerações.

Exposições Imersivas: Exposições imersivas, como as realizadas no MIS Experience em São Paulo, utilizam tecnologias avançadas para criar ambientes envolventes.

A combinação de arte e tecnologia nos museus não só atrai um público mais amplo e diversificado, mas também redefine o papel desses espaços na sociedade moderna. Ao incorporar essas inovações, os museus se tornam centros de aprendizado ativo e engajamento cultural, conectando o passado, o presente e o futuro de maneiras inéditas e emocionantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia está profundamente integrada em nosso cotidiano, e ignorá-la é negligenciar seu valor e potencial nos ambientes educacionais, que muitas vezes permanecem estagnados. Hoje, acessar informações em qualquer lugar é extremamente simples.

Com um rápido acesso à internet via smartphones, podemos resolver dúvidas sobre qualquer assunto em segundos, na palma da mão. No entanto, um dos aspectos analisados neste projeto é a credibilidade e a qualidade dessas informações, além do papel do educador na elaboração do conteúdo. Mesmo com a mudança de mídia, a presença do professor continua sendo crucial.

Muitas vezes, nem mesmo a internet é necessária, pois existem aplicativos com temas específicos, como botânica ou idiomas, que não requerem acesso remoto e possuem um banco de dados acessível a qualquer momento. Como educador, é fácil sentir-se ameaçado pela tecnologia, mas ela deve ser vista como uma aliada no ensino.

A tecnologia hoje é muito mais acessível, e a maioria dos alunos, independentemente das classes sociais, possui dispositivos digitais repletos de recursos que devem ser explorados como técnicas de ensino. A facilidade de entendimento que a tecnologia proporciona, com sua interatividade e interfaces de fácil manipulação, deve ser considerada para ampliar seu uso e aprimorar o aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M.; LOPES, M. M. **Modelos de comunicação aplicados aos estudos de públicos de museus.** Revista de Ciências Humanas, Taubaté: Unitau, v. 9, n. 2, p. 137-145, jul./dez., 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p.

LEOTE, Rosangella. **Considerações sobre arte e tecnologia**. In: RAMOS, Stella; LÖBEL, Thelma Azevedo. *Arte e tecnologia*. São Paulo: Caixa Cultural, 2010.

A ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VISUAL ART IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



LÚCIA MARIA PAULINO DA COSTA

Graduação em Ciências Sociais pela Centro Universitário Fundação Santo André- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (23 de dezembro de 2002); Licenciatura Plena em Ciências Sociais; Professora de Educação Infantil – no Ceu Cei Parque Bristol – São Paulo.

RESUMO

O artigo fala sobre como as artes visuais ajudam as crianças a crescerem na educação infantil. Vale ressaltar que as artes visuais ajudam as crianças a se tornarem mais criativas e a desenvolver seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Considere a importância de oferecer às crianças uma variedade de atividades artísticas, como pintura, desenho, colagem e modelagem, para que possam expressar livremente e imaginativamente seus pensamentos e emoções. O texto também fala sobre a possibilidade de as artes visuais serem incorporadas ao currículo escolar e destaca como elas podem ajudar as crianças a aprenderem coisas como observação, análise, comunicação e resolução de problemas desde a infância. Por fim, é enfatizado que a arte visual na educação infantil não se limita apenas à criação de arte, mas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Arte Visual; Infância.

ABSTRACT

The article talks about how the visual arts help children grow in early childhood education. It's worth

noting that the visual arts help children become more creative and develop their cognitive, emotional and social development. Consider the importance of offering children a variety of artistic activities, such as painting, drawing, collage and modeling, so that they can freely and imaginatively express their thoughts and emotions. The text also talks about the possibility of the visual arts being incorporated into the school curriculum and highlights how they can help children learn things like observation, analysis, communication and problem-solving from an early age. Finally, it is emphasized that visual art in early childhood education is not just limited to creating art, but plays a fundamental role in the student's development

KEYWORDS: Art; Visual Art; Childhood.

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentarei a trajetória da arte visual e sua importância na educação infantil. Através desta leitura procuro compreender como o trabalho com as artes visuais na educação infantil promove a aprendizagem e a prática artística das crianças, reconhecendo o valor do desenvolvimento das crianças em seus processos criativos.

As artes visuais na educação infantil são cruciais para criar uma base sólida para o desenvolvimento criativo e cognitivo das crianças desde cedo. Este período inicial da vida é caracterizado pela curiosidade natural e por um desejo inato de explorar o mundo que nos rodeia. As artes visuais proporcionam uma forma poderosa de canalizar esta curiosidade e expressão, dando às crianças uma plataforma para experimentar, criar e comunicar as suas ideias, pensamentos e sentimentos.

Ao introduzir as artes visuais na educação infantil, é importante adotar uma abordagem holística que reconheça a importância da criatividade, da imaginação e da expressão pessoal. Abrange uma variedade de materiais e técnicas artísticas, desde pintura e desenho até colagem e modelagem, permitindo que as crianças explorem e descubram suas preferências e talentos. Além disso, os benefícios cognitivos, emocionais e sociais da participação em atividades artísticas também devem ser considerados na introdução das artes visuais na educação infantil.

As artes visuais não só estimulam a criatividade e a imaginação, mas também promovem competências de observação, análise, resolução de problemas e comunicação.

Assim, quando a arte é ensinada na primeira infância, é importante reconhecer o seu potencial transformador para enriquecer as experiências educativas das crianças, tornando-as pensadores críticos, comunicadores eficazes e indivíduos criativos e expressivos. Neste trabalho utilizei-o como base teórica e bibliográfica. O objetivo deste trabalho é investigar, ampliar as possibilidades e considerações relacionadas à arte na educação infantil como uma aprendizagem significativa e importante no universo infantil.

DEFINIÇÃO, CONCEITO E TIPOS DE ARTES VISUAIS

Artes visuais é o nome dado ao grupo de artes que representam o mundo real ou imaginário e que têm a visão como principal forma de apreciação e compreensão. A arte visual está relacionada à beleza estética e à criatividade do ser humano, capaz de criar manifestações ou obras agradáveis aos olhos. O conceito de arte visual é muito amplo, abrangendo campos como teatro, dança, pintura, colagem, gravura, cinema, fotografia, escultura, arquitetura, moda, paisagem, decoração etc. As novas tecnologias também revolucionaram o conceito de arte visual, em áreas como o Web Design, que tem grande impacto na sociedade atual.

As artes visuais podem ser criadas com diversas ferramentas ou instrumentos, como papel, madeira, gesso, argila, programas de computador, máquinas de captura e reprodução de imagens, como câmeras ou filmadoras.

No Brasil existem cursos de artes visuais, onde o aluno pode obter diploma ou licença. Uma pessoa com esse tipo de formação pode atuar em direção artística, cinema, televisão, vídeo. Você também pode trabalhar com jornalismo, editando imagens para mídia impressa ou online.

No entanto, muitas dessas disciplinas podem fazer parte de outras artes além das artes visuais. As artes visuais surgiram no final da Segunda Guerra Mundial, a partir de artistas europeus que imigraram para Nova Iorque. Desde a década de 1980, o termo se popularizou porque explica melhor o que era a arte contemporânea. As artes visuais referem-se a tudo o que envolve a percepção visual, sendo que as mais representativas são as chamadas “belas artes” como pintura, escultura, arquitetura e fotografia. A composição das Artes Visuais foi desenvolvida em resposta a diversos problemas como:

- * a ligação entre a imagem e o fundo (para influenciar a percepção do que vemos);
- * agrupamento de elementos (por proximidade, continuidade ou semelhança);
- * contornos;

A missão principal das artes visuais é demonstrar criatividade diante da beleza estética, criando expressão em formas visuais que agradem ao olho humano e expressem sentimentos e emoções. A noção de Arte são as criações do homem, que expressam sua visão sensível do mundo, tanto real quanto imaginário. Graças a recursos como: plástico, linguístico ou voz. A arte originou-se como uma função ritual ou mágica e evoluiu para se tornar uma questão estética e até recreativa.

A palavra visuális vem do latim e significa visual, o que significa que se refere à visão. Este termo refere-se à inteligência que nos permite detectar e interpretar a luz.

Arte visual é a função atribuída a um grupo de artes que representa o mundo real ou imaginário. Esta noção é muito ampla, pois inclui diversos campos como: teatro, dança, pintura, colagem, gravura, cinema, fotografia, esculturas, arquitetura, moda, paisagem, decoração etc.

A exposição de Artes Visuais permitiu a utilização de diferentes ferramentas ou instrumentos como: papel, madeira, gesso, argila, programas de computador, máquinas de captação e reprodução

de imagens (câmera ou máquina fotográfica). Pintura é a aplicação de pigmentos em papel, tela, paredes ou outras superfícies. Sendo uma combinação com outras práticas, como o desenho e a composição, que visam expressar e comunicar o pintor.

A origem da pintura remonta à época das grutas e ao longo do tempo foi evoluindo e sofrendo muitas alterações, passando por diferentes estilos ao longo do tempo, passando a fazer parte das artes plásticas. No campo das artes visuais destacaram-se pintores como Pablo Picasso, Vincent Van Gogh, Diego Velázquez, Rembrandt, Salvador Dalí, Leonardo da Vinci, Sandro Botticelli, Joan Miró, Claude Monet. A escultura é uma arte tridimensional que também se encontra nas artes plásticas, consiste em formar ou combinar materiais duros ou plásticos, principalmente a pedra. Mármore, metal, vidro e madeira também podem ser usados. As esculturas podem ser criadas de diversas maneiras: desenho, entalhe, conformação, construção, conformação, soldagem ou modelagem. É comum encontrar esculturas pintadas, é uma arte plástica e podem ser encontradas em parques, ruas e jardins, tornando-se assim arte pública.

Assim como a pintura, a escultura passou por muitos estilos ao longo do tempo, suas formas variam tanto quanto as culturas do mundo e seus diferentes movimentos artísticos. Podemos destacar alguns escultores como Miguelngel, Ian Lorenzo Bernini, Auguste Rodin, Algardi, Donatello, Giambologna, Houdon entre outros. A arquitetura também é uma arte tridimensional, sendo uma arte plástica nas artes visuais.

A manipulação dos materiais envolvidos confere à arquitetura suas características, as obras arquitetônicas têm seu lugar nas artes visuais. São obras que fascinam a visão humana e decoram os espaços onde estão contidas. É também a arte de realizar projetos de construção de edifícios e estruturas, como obras de todos os tempos, como: as Pirâmides do Egito, a Esfinge, Chichen-Itza, Paethenon, a Catedral de San Basilio, a Catedral de Notre- Dame, Angkor, Taj Mahal entre outros.

A fotografia é uma arte moderna, sendo o processo, a atividade e a criação de imagens através da ação da luz. A luz refletida dos objetos é colocada em um meio sensível ou chip de armazenamento e capturada por uma câmera.

Com o tempo, a fotografia se beneficiou dos avanços da tecnologia e evoluiu com eles.

O HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

A Arte Visual é considerada uma linguagem e uma forma importante de se expressar, comunicar no mundo e na sociedade. Sendo indispensável na educação e sobretudo na educação infantil.

No entanto, para ser considerada arte sofreu várias alterações no decorrer das décadas. Na escola tradicional o ensino de arte era voltado para o domínio técnico, centrado na figura do professor que trabalhava com exercícios por eles selecionados e livros didáticos.

Entre os anos 20 e 70 influenciados pela tendência escola novista, o ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo, buscando a espontaneidade e

o crescimento ativo e progressivo do aluno. Pois a atividades mostram-se como espaço de invenção, autonomia e descobertas baseando-se na autoexpressão dos alunos.

A Semana de Arte Moderna de São Paulo em 1922 foi marcada por ter a caracterização de um pensamento modernista. Nas artes plásticas houve uma abertura crescente para as novas expressões e o surgimento dos museus de arte moderna e contemporânea em todo o País. Até os anos 60 existiam poucos cursos de formação de professores no campo de artes e qualquer professor sem formação específica poderia dar aulas de desenho ou artes plásticas.

Na nossa década, vivenciamos as peculiaridades desse novo arcabouço curricular, as exigências de reconhecer o campo pela arte e não mais pela educação artística, e de incluí-lo na estrutura como um campo cujo conteúdo está relacionado à cultura artística e não só como uma atividade.

As artes visuais passou a ter uma importância muito grande na educação, se tornando uma ferramenta de aprendizagem desde a infância, pois desperta a sensibilidade estética, estimula a criatividade e a reflexão dos estudantes a partir de outro tipo de linguagem (a linguagem visual e agregando um valor de linguagem escrita).

Antigamente a disciplina sobre arte era conhecida como educação artística, onde está relacionada a conceitos de história da arte, criação de desenhos e pinturas. E com o passar do tempo o conceito de arte se expandiu e hoje encontramos escolas que introduzem na disciplina de arte visual: dança, teatro, fotografia, cinema, entre outras.

Segundo Prosser o ensino de arte:

“O ensino da arte e o aprendizado por meio da arte nas escolas de ensino regular contribuem, portanto, para que a escola proporcione condições para que seus alunos se tornem sujeitos do seu conhecer, na interação com seu meio ambiente, para agir e transformar continuamente sua realidade, pela sua inteligência”. (Prosser, 2003, p. 10)

Portanto, a arte tem um papel significativo para a formação dos alunos que conseguem através da arte transformar sua realidade.

Em 1971 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada atividade educativa e não disciplina.

Nos anos 80 constituiu o movimento Arte Educação com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais. Este movimento permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência do conhecimento e competência na área.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciaram-se as discussões sobre a nova lei sobre as linhas e fundamentos da educação nacional. Houve manifestações e protestos de educadores que se opuseram a uma versão da lei que retirou a zona obrigatória. Com a lei nº. 9.394/96, são revogados os dispositivos anteriores e o art é considerado obrigatório na educação básica:

“O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26,§ 2ª).

AS ARTES VISUAIS NA INFÂNCIA, NA SALA DE AULA E SUAS PERSPECTIVAS

As crianças desde o nascimento conhecem a Arte Visual nas: cores, nos quadros na parede, na pintura, na rua, em casa, nos brinquedos e em todos os lugares presentes na vida das crianças.

“Quando a criança desenha ou canta, por exemplo, ela representada algo que lhe chamou a atenção ou canta uma música de que gosta cujo texto lhe diz algo ou significa alguma coisa importante para ela”. (Prosser, 2003, p. 2)

Assim, a criança se expressa e mostra o que gosta através de várias formas, pois são situações que marcam sua vida, relacionando aquilo que lhe é significativo com o processo artístico.

As crianças têm as suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção artística e a criação artística. Tais construções são criadas a partir de suas experiências de vida, que incluem sua relação com a arte, com o mundo dos objetos e com sua obra. Eles exploram, sentem, agem, refletem e criam significado a partir de suas experiências. E a partir daí constroem uma compreensão de como é feita, o que é, para que é e outros conhecimentos sobre arte. É justamente na prática da arte e no contato com os objetos de arte que se dá uma parte importante do conhecimento em artes visuais.

A arte visual é uma disciplina escolar importante como qualquer outra e não podem ser consideradas apenas um hobby nas nossas escolas de educação infantil. Para isso, é necessário que nossos educadores sejam treinados e preparados para desenvolver a compreensão de mundo dos alunos por meio das artes visuais.

As escolas de educação pré-escolar devem manipular diferentes objetos e materiais com as crianças, explorando as suas características, propriedades e possibilidades de manipulação para entrar em contacto com diferentes formas de expressão artística.

“Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao caso (gravetos, pedras, carvão), ao pin-tar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis”. (Referencial Curricular Nacional para Ed. Infantil, vol. 3, p. 85)

Portanto, quando uma criança se expressa através de vários tipos de materiais e objetos, ela está expressando suas experiências mais sensíveis naquele momento artístico.

As crianças têm contacto com a arte desde muito novas, tanto através de imagens como de actos de produção artística que observam na televisão, no computador, banda desenhada, rótulos, gravuras, obras de arte, vídeos, obras de arte e outras obras infantis. , etc. Dessa forma, a criança chega à escola com uma grande história e um ótimo repertório artístico. Os educadores tornaram-se, portanto, mediadores, acessando esse conhecimento por meio de novas experiências.

A arte revela o aspecto cognitivo e afetivo de cada ser humano, pois através da arte transmitimos o que sentimos, o que pensamos, como somos e como são as nossas relações com as pessoas que nos rodeiam e com a sociedade em tudo. Através da utilização de diferentes formas, ritmos,

linguagens e elementos, a arte torna-se um meio de expressão do pensamento e do sentimento. Cada desenho, rabisco e obra de arte criada pela criança é importante, pelo significado e importância que confere. Nas expressões artísticas de cada criança os sentimentos, emoções, expectativas e desejos são externos, ao mesmo tempo que se criam reflexões com a realidade em que vive. E essas interações com o meio ambiente e ao mesmo tempo com os outros, levam a experiências importantes no desenvolvimento emocional, cognitivo, psicológico e de socialização na vida dos nossos alunos.

Segundo os Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil sobre as artes visuais:

“As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc.” (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. 3).

As artes visuais fazem com que os alunos compreendam suas limitações, dificuldades e oportunidades de desenvolver, explorar e compreender suas potencialidades, competências e habilidades, contribuindo assim para o crescimento em diferentes áreas do conhecimento.

O aprendizado das artes na educação infantil valoriza e desenvolve o desenvolvimento pessoal, o gozo de si e dos outros, o contentamento, o equilíbrio, a alegria, a paz, a compreensão, a confiança, a reciprocidade, a identificação com o outro, a união com o outro e com o universo. Contribui para a formação integral do ser humano, reduzindo assim a violência e tudo o que destrói o cidadão humano.

Portanto, a arte é um grande agente de transformação que faz com que o ser humano se torne construtor de um mundo melhor, mais humano e civilizado, valorizando tudo o que há de bom e eficaz para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte visual é uma ferramenta muito importante na educação infantil, representam um estímulo essencial nas diferentes fases do desenvolvimento da criança. Através das artes visuais, as crianças desenvolvem a sua criatividade e imaginação e podem aprender novas competências e novas formas de ver o mundo. Muitos especialistas afirmam que o objetivo principal não é que as crianças apreciem o aspecto estético, mas sim que entendam que diferentes materiais podem ser transformados e utilizados muitas vezes para criar elementos. As artes visuais são um grupo de artes que representam o mundo real e imaginário, onde a visão é a principal forma de apreciação e compreensão. E desenvolver através da arte a integração entre aspectos sensíveis, intuitivos, estéticos e cognitivos, promovendo a interação e a comunicação com o mundo e a sociedade. Buscar através deles construir o diálogo, a solidariedade, a justiça, o respeito mútuo, a valorização do homem, a paz e o cuidado com a natureza, fazendo da educação artística o objetivo central da educação da primeira infância. A arte promove a ampliação do conhecimento de mundo que as crianças já possuem, a manipulação de diferentes objetos e materiais, a exploração de suas características, propriedades e possibilidades de manipulação. E ao entrar em contato com diferentes formas de

expressão artística e utilizar diferentes materiais gráficos, plásticos, naturais e disponíveis em diferentes superfícies, você pode ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação. Assim, o desenvolvimento do gosto, do cuidado e do respeito pelo processo de produção, pela criação de obras e objetos produzidos individualmente ou em grupo, desenvolve o cuidado do seu corpo no contato com suportes e materiais artísticos. Promover a dignidade humana e levar as crianças a construir uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

Barbieri, Stela – **Interações: onde está a arte na infância?** Ministério da Educação, FNDE. 2012 – 1ª edição. Coleção InterAções.

Aguiar, Rodrigo L.S _ **“Arte Rupestre: conceitos introdutórios”**. Páginas dos docentes da Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

Gaspar, Madu. **A Arte Rupestre no Brasil**, Zahar, 2006, 2ª edição.

Enciclopédia Culturama – **Conceitos e Definições de Artes Visuais**.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Ensino de Artes**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2003.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**.

Aguiar, Rodrigo L. S. **"Arte Rupestre: conceitos introdutórios"**. Páginas dos docentes da Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF WORKING WITH PROJECTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



LUCIANA RAMOS LOPES

Graduação em Arte, pela Faculdade Universidade de Guarulhos (ano de conclusão 2011); Professora de Ensino Fundamental II e Médio; Professora de Educação Básica na EMEF Fazenda da Juta..

RESUMO

As escolas de Educação Infantil, são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre através das brincadeiras, os educadores elaboram planos de aulas que estimulam o desenvolvimento integral da criança. Educação infantil é muito importante na Educação infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade, assim trabalharemos neste estudo o parque inclusivo em aulas de Educação infantil. Os variados brinquedos do parque colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. As escolas públicas atende a um público diversificado, que deve ser compreendido em sua individualidade. Observa-se que nas escolas públicas de Educação infantil que os parques dificilmente são inclusivos, o que promove o constrangimento e a frustração das crianças com deficiências. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96 prevê que a educação é dever do Estado, e da família, a família e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influência na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação infantil. O Objetivo específico é propor um olhar crítico, em relação a falta de adaptações necessárias para que o parque seja inclusivo, e o quanto esse fator é decisivo na vida escolar das crianças com deficiências. A Metodologia se dá pela ideia para essa pesquisa sobre parque inclusivo surgiu através das experiências vivenciadas no parquinho escolar. Foi observado o quanto as crianças com deficiência ficam frustradas pela falta de brinquedos

que sejam adequados às suas condições, sejam elas motoras, auditivas ou visuais. Pouco se têm discutido sobre parque inclusivo na Educação infantil, sendo assim essa pesquisa foi elaborada baseando-se na contribuição do parque escolar para o desenvolvimento integral das crianças, e nas leis que asseguram a inclusão. O artigo propõe a reflexão sobre como as escolas de Educação infantil precisam ter parques inclusivos para uma educação de qualidade e mais acolhedora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Crianças; Brincadeiras; Aprendizagem; Projetos.

ABSTRACT

Nursery schools are seen as welcoming environments that are part of early childhood. Learning takes place through play, and educators draw up lesson plans that stimulate the child's all-round development. Play is very important in early childhood education, as it is an outdoor environment that promotes a sense of freedom, so in this study we will work with the inclusive playground in early childhood education classes. The park's varied toys help develop motor coordination, overcoming obstacles and self-confidence, as well as fostering socialization and autonomy. Public schools cater for a diverse public, which must be understood in its individuality. It can be seen that playgrounds in public schools are hardly ever inclusive, which leads to embarrassment and frustration for children with disabilities. Under Law 9394/96, education is the duty of the state and of the family, and families and education professionals must demand that the state provide the necessary resources and adaptations for inclusive education. The general aim of this work is to show how the school playground influences the learning and integral development of children in early childhood education. The specific objective is to take a critical look at the lack of adaptations needed to make the playground inclusive, and how decisive this factor is in the school life of children with disabilities. The methodology is based on the idea for this research into inclusive playgrounds, which arose from experiences in the school playground. It was observed that children with disabilities are frustrated by the lack of toys that are suitable for their conditions, be they motor, hearing or visual. Little has been discussed about inclusive playgrounds in early childhood education, so this research was based on the contribution of the school playground to children's all-round development, and on the laws that ensure inclusion. The article proposes a reflection on how nursery schools need to have inclusive playgrounds for a quality and more welcoming education.

KEYWORDS: Early childhood education; Children; Play; Learning; Projects.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado através de pesquisas bibliográficas sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação infantil. O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e

negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. A Declaração de Salamanca (Salamanca - 1994) é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Adotada em Assembleia Geral, apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, sendo assim, através das brincadeiras no parque as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. No entanto foi observado* também que as crianças com deficiências físicas, que são incluídas por direito nas escolas públicas e particulares, são privados das brincadeiras no parque. Difícilmente as escolas de Educação infantil* possuem parques inclusivos. Com isso notam-se as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas. A aprendizagem que acontece mediante os jogos, brincadeiras e brincadeiras no parque, é comprometida. Os planejamentos feitos pelo professor para desenvolver a socialização, coordenação motora entre outros objetivos da aprendizagem, são prejudicados devido à falta de adaptações.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

ESCOLA INCLUSIVA

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 1998).

De 1854 a 1956 iniciativas oficiais e particulares isoladas:

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

A fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto do Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy no século XVIII. Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Álvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal Instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após sua criação. Para dirigi-lo, foi nomeado o Dr. Xavier Sigaud, cujo busto em mármore se encontra no salão nobre daquela casa de ensino (MAZZOTTA, 2003, p.28).

As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008).

Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008).

Com a chegada da “escola nova” no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (BRASIL, 2008).

As contribuições da “escola nova” para a educação especial, tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares. O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

A progressão da legislação a respeito da educação especial e inclusiva que segue, foi extraída de Mazzotta (2003).

A Constituição Federal de 1988, elegeu a partir do artigo 1º inciso II e III, o fundamento da cidadania e dignidade da pessoa humana. No artigo 3º inciso IV, elege a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Seguindo este pensamento o artigo 5º, garante expressamente o direito à igualdade. Já o artigo 205 garante o direito de TODOS à educação, “pleno desenvolvimento da pessoa, com preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O artigo 206 inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Artigo 208 define como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1990 a SESPE foi extinta, tendo suas atribuições sido absorvidas pela então criada Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb.

Pelo Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990 a educação especial e a educação básica passam a ser da competência da SENEb.

Esta alteração estrutural sugere a preocupação com o favorecimento da integração da Educação Especial com os demais órgãos centrais da administração do ensino. Pelo menos por sua localização na estrutura do MEC, a Educação Especial deixa de ser o objeto de um órgão autônomo em relação aos níveis e demais modalidades de ensino. No entanto, em 1992

nova organização do MEC recoloca o órgão específico de Educação no status de Secretaria. Confrontando tais modificações com o preceituado no citado Artigo 15 da Lei nº 7.853/79, pode-se indagar até que ponto, órgãos federais com atribuições relativas a portadores de deficiências ou de necessidades especiais, compatibiliza suas competências ou entram em conflito (MAZZOTTA, 2003, p. 81).

Segundo Carneiro (2013), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal nº 8.069/90, define proteção integral para crianças e adolescentes em condições especiais de desenvolvimento e estabelece que:

Artigo 5º: Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Artigo 11 § 1º - A criança e ao adolescente portador de deficiência receberão atendimento especializado.

Com relação à LDBEN, no título V “dos níveis e das modalidades de educação e ensino” e em se tratando da modalidade da Educação Básica de acordo com o art. 21 o autor enfatiza:

Portanto está correto o entendimento de que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente nas Educações Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitam.

Uma instituição especializada ou escola especial é assim reconhecida justamente pelo tipo de atendimento que oferece, ou seja, atendimento educacional especializado. Sendo assim, suas escolas não podem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino.

Conforme a LDBEN, em seu art. 60, as instituições especializadas são aquelas com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (CARNEIRO, 1998, p. 133).

Os professores da Educação infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão. Constantemente os planos de aulas, os jogos e os brinquedos da sala, são adequadamente adaptados para que todos possam participar, entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores. O professor precisa seguir a rotina das crianças, e uma delas é a hora do parque, o que para as crianças com deficiência é um momento de angústia, elas querem balançar, mas a balança não possui cintos de segurança, quer girar no gira- gira, mas esse também não tem cintos de segurança, e o mesmo ocorre com os demais brinquedos do parque. O profissional da Educação infantil muitas vezes auxilia as crianças com deficiências nas brincadeiras, entretanto não deve ser a maneira mais adequada, pois essa atitude interfere na socialização e autonomia das crianças.

EDUCAÇÃO INFANTIL, PROJETOS E A INCLUSÃO

Segundo Certeau (1998), o parque não é um lugar estável, é um espaço de possíveis transformações, que variam de acordo com as interações dos indivíduos. As transformações do parque podem ser adaptadas ou subjetivas. A ludicidade que acontece no parque é uma grande

aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

É notório que nas escolas de Educação infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Os brinquedos do parque estimulam as habilidades motoras, favorecem a compreensão de regras, a comunicação e a imaginação.

Observa-se que na Educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade.

Com a declaração de Salamanca (1994), o direito à educação das crianças com deficiência foi assegurado pela Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Plano Nacional de Educação/CNE/2000; as escolas foram se tornando cada vez mais inclusivas. Entretanto, observa-se que muitas vezes as escolas públicas padecem de infraestruturas para melhor integrar as crianças com deficiências, e seus direitos podem ser violados.

Percebendo a importância do parque inclusivo na Educação infantil, e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, por que as escolas ainda não possuem parques inclusivos?

Essa é a pergunta chave para o desenvolvimento desta pesquisa.

Considerando os benefícios que o parque proporciona para a formação e desenvolvimento da criança, da sua memória afetiva e socialização, é correto afirmar que as crianças com deficiências físicas podem ser prejudicadas na primeira infância. A falta de adaptações no parque colabora para a exclusão e constrangimento dessa criança. O mesmo lugar capaz de proporcionar gargalhadas e despertar o aprendizado, coordenação motora e a sua socialização, passa a ser um lugar de tristeza por parte da criança excluída.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques sejam adaptadas. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

As crianças possuem um mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como o lúdico e o parque inclusivo influencia no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991) a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social contribuindo também para a construção da personalidade. Para Oliveira (2000) é necessário reconhecer a falta de adaptações necessárias, e lutar para que a inclusão seja real, e que os espaços escolares atendam a todas as crianças de maneira integrada.

As brincadeiras estimulam as crianças, regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fará as crianças internalizarem regras de conduta, valores, modo

de agir e de pensar do seu grupo social que orientará e desenvolverá seu comportamento cognitivo. Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento seja tanto qualitativo quanto quantitativo.

Para Duprat (2015), a criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Ou seja, as crianças constantemente necessitam de sentido para suas brincadeiras. O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. É estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, ela estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

Márcio Ferrari (2008), fundamentado no trabalho de Maria Montessori (1870-1952), destaca que de acordo com a primeira médica italiana e pesquisadora da educação, as conquistas das crianças não se limitam às conquistas materiais. A prática do método Montessoriano é inspirada na natureza e no desenvolvimento infantil. Maria Montessori trabalhou como psiquiatra em um asilo onde havia crianças com retardos mentais, e ela percebeu que essas crianças precisavam de intervenções pedagógicas e estímulos para serem educadas. Para a pesquisadora o ambiente deve propiciar o desenvolvimento e autonomia, estímulos sensoriais e motores eram propostos, pois através do movimento a criança conhece o mundo ao seu redor.

O mais interessante é notar que Montessori adaptou recursos para o aprendizado inclusivo em uma época que não havia a variedade das tecnologias atuais. Considerando o legado de Montessori e a contribuição que ela deixou para a educação, os pedagogos devem romper as barreiras da desigualdade, e exigir os recursos necessários para o desenvolvimento das crianças, sejam elas regulares ou com deficiências.

Nota-se que a criança tem impulsos por explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, professores, amigos ou pessoas próximas. A curiosidade, a descoberta pelo novo é o que estimula a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. Segundo Oliveira (2000), a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as aulas de Educação infantil deve propiciar o aprendizado inclusivo através das brincadeiras e do

parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e o parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica dos conhecimentos diversos. Pois se compreende que é na Educação infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação infantil, como umas das etapas mais importantes para a vida futura.

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo um processo construtivo para a vida adulta. A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para a autora Sabine (2009), a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante, e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando toda a bagagem que cada criança carrega consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendendo que o brincar, estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros, e considerando também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido é notório que as escolas adotam planejamentos, percebendo o brincar como atividades orientadas e livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, é necessário reconhecer o parque como um lugar

prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos que se alcança com as brincadeiras no parque seja uma realidade para as crianças com deficiência.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social, e as brincadeiras promovem essa relação. Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estão sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve sim provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto, as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência desde a primeira infância percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que uma criança regular têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela?

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências físicas.

As escolas públicas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também deve-se garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação infantil a criança aprende brincando, e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência tem seu processo de educação limitado, sua infância é prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

JUSTIFICATIVA (RELEVÂNCIA ACADÊMICA, RELEVÂNCIA SOCIAL CONDIÇÕES QUE O PESQUISADOR TEM PARA DESENVOLVER TAL PESQUISA)

Praticar atividade física com regularidade melhora a qualidade e traz inúmeros benefícios para

a saúde física e mental. Para as pessoas com deficiência, os ganhos são ainda maiores: aprimora a força, o equilíbrio e a agilidade, estimula o convívio externo e previne as enfermidades secundárias à deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que a Educação e o parque inclusivo como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados, porém as crianças com deficiências ficam impossibilitadas de participar deste aprendizado lúdico por falta de infraestruturas.

Com o lúdico e o parque inclusivo o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres.

Observa-se que o parque e o lúdico com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveu o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam brincar.

Cabe às escolas, famílias e ao governo, promover ações, que envolvam o lúdico e o parque inclusivo como forma de aprendizado e conscientização do brincar na Educação infantil. Conforme a lei 9394/1996 orienta que é dever da família e do Estado o pleno desenvolvimento do educando.

Os principais intuitos dessa pesquisa foram alcançados, que é propiciar reflexão sobre a importância do parque na aprendizagem e desenvolvimento infantil, e como esse benefício não é real para muitas crianças com deficiência. Para que o desenvolvimento integral das crianças regulares ou com deficiência ocorra com sucesso o parque precisa ser inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2008. v. 1.

CARNEIRO, J. **Biologia Celular e Molecular**. 8ed. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara Koogan, 2005. 2012. 2011. 1998.

CERTEAU, M de A **invenção do cotidiano (1) artes de fazer**.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

CUNHA,J.R.A., ESTEVES, R.G. **Manual Prático do Mobiliário Escolar**. São Paulo, Brasil: ABIME –Associação Brasileira das Indústrias de Móveis Escolares, 2001

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca- Espanha. FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). **Ludicidade na Educação infantil**. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO Ferrari 2008, **Maria Montessori a médica que valorizou o aluno**, nova escola.org. BR.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**.4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl, **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento** São Paulo: ed.scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na Educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). **de. Jogos e brincadeiras na Educação infantil.** Campinas: Papirus, 2009.

SALLA, (2011) **Henry Wallon A importância da afetividade para a aprendizagem significativa** (Brasilecola.uol.com.br).

VYGOTSKY, Lev. **As contribuições teóricas de Lev Vygotsky para a aprendizagem** portal educação. com.br

INVESTINDO NO FUTURO: EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

INVESTING IN THE FUTURE: CONTINUING EDUCATION FOR EARLY CHILDHOOD TEACHERS



LUCIENE SPERANDIO BENTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2013); Especialista em Psicologia Clínica e Institucional pela Faculdade Uninove (2020); Professora de Educação Infantil - na CEU CEI Guarapiranga.

RESUMO

Neste artigo, a relevância da formação continuada dos professores de educação infantil e seus benefícios para o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino na primeira infância são examinados. A formação continuada dos professores de educação infantil é um dos fatores que contribuem para a melhoria da prática pedagógica. Ao unir os educadores dentro do próprio jardim de infância, a formação continuada contribui para tornar a experiência crítica e dinâmica, permitindo que as pessoas reflitam sobre as experiências atuais na aula com a teoria unitária. Nesse sentido, propicia o surgimento do desejo de adquirir novos conhecimentos e métodos e estratégias de equilíbrio, sendo abordados aspectos teóricos e práticos da educação. Em consequência da interação com startups e instituições científicas e educacionais, os professores de jardim da infância podem promover um aumento da qualidade do ensino e da aprendizagem e, assim, estimular uma nova formação continuada. Em conclusão, ao apresentar uma visão geral da pesquisa existente sobre o tema, este estudo contribui para a crescente compreensão do problema entre a comunidade acadêmica. Este trabalho também indica a importância de investigar e desenvolver projetos destinados a capacitar professores para fornecer ensino de qualidade adequado às crianças. Assim, espero que essa seja uma contribuição valiosa para um corpo crescente de conhecimento sobre o tema, e ele fornece insights úteis para melhorar a formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Educação Infantil; Prática Pedagógica; Reflexão Crítica; Qualidade Do Ensino.

ABSTRACT

In this article, the relevance of continuing training for early childhood teachers and its benefits for professional development and the quality of early childhood teaching are examined. Continuous training for early childhood teachers is one of the factors that contribute to improving teaching practice. By bringing educators together within the kindergarten itself, continuing education contributes to making the experience critical and dynamic, allowing people to reflect on current experiences in the classroom with unitary theory. In this sense, it fosters a desire to acquire new knowledge and balance methods and strategies, addressing both theoretical and practical aspects of education. As a result of interaction with startups and scientific and educational institutions, kindergarten teachers can promote an increase in the quality of teaching and learning and thus stimulate new continuing education. In conclusion, by presenting an overview of existing research on the topic, this study contributes to the growing understanding of the problem among the academic community. This work also indicates the importance of investigating and developing projects aimed at training teachers to provide adequate quality teaching to children. Thus, I hope this is a valuable contribution to a growing body of knowledge on the topic, and it provides useful insights for improving continuing education.

KEYWORDS: Continuing Education; Early Childhood Education; Pedagogical Practice; Critical Reflection; Teaching Qualitys.

INTRODUÇÃO

Neste mundo, em constante evolução, a área educacional desempenha prepara as gerações futuras para todos os desafios que enfrentarão em sua vida. Diante disso, como uma base sólida está a educação infantil, um período fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Os professores que atuam nesta fase desempenham um papel vital, moldando não só a aprendizagem acadêmica, mas também os valores e competências que definirão o futuro destes jovens. No entanto, a natureza dinâmica da sociedade contemporânea exige que os educadores estejam constantemente atualizados e capacitados para atender às demandas em constante mudança da sala de aula. Portanto, a formação continuada parece ser uma necessidade urgente para os professores da primeira infância.

A educação infantil não é apenas sobre transmitir informações, mas também sobre nutrir habilidades e competências essenciais para o desenvolvimento holístico das crianças. A formação continuada dos professores é a chave para garantir que esses profissionais estejam equipados não apenas com conhecimentos atualizados, mas também com as habilidades necessárias para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada criança. A compreensão mais

profunda das dinâmicas de relacionamento, a capacidade de proporcionar experiências diversificadas e a promoção do desenvolvimento motor e cognitivo são todos aspectos vitais da educação infantil. Além disso, reconhecer que o processo educacional é fluido e dinâmico implica uma abordagem flexível e receptiva por parte dos professores, que devem estar dispostos a se adaptar e evoluir continuamente para atender às demandas em constante mudança do ambiente educacional.

Não é apenas uma questão de manter-se atualizado, mas também de cultivar uma mentalidade de aprendizado contínuo e uma abordagem centrada na criança, que reconhece e valoriza a singularidade de cada aluno. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também contribui para prepará-las de forma mais eficaz para os desafios e oportunidades que encontrarão ao longo de suas vidas. A rápida evolução das tecnologias, metodologias educacionais e até mesmo das necessidades e expectativas dos estudantes torna a formação continuada dos professores não apenas uma prioridade, mas uma necessidade urgente. Aqui estão algumas razões pelas quais esse investimento é crucial:

1. Manter-se Atualizado: Com o avanço constante da tecnologia e novas descobertas na área da educação, é fundamental que os professores estejam atualizados para incorporar as últimas práticas e abordagens em sua sala de aula.

2. Atender às Necessidades dos Estudantes: Cada geração de alunos traz consigo novos desafios e formas de aprendizado. A formação continuada capacita os professores a adaptarem suas estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de cada grupo de estudantes.

3. Integração de Tecnologia: Com o uso cada vez mais generalizado de dispositivos tecnológicos na vida cotidiana, os professores precisam estar preparados para integrar eficazmente a tecnologia em suas práticas pedagógicas, proporcionando assim uma experiência de aprendizado mais rica e envolvente para os alunos.

4. Desenvolvimento Profissional: A formação continuada não apenas melhora as habilidades pedagógicas dos professores, mas também os motiva e os capacita a permanecerem engajados e apaixonados pelo ensino ao longo de suas carreiras.

5. Inovação e Criatividade: A exposição a novas ideias, metodologias e abordagens promove a inovação e a criatividade na sala de aula, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e estimulante para os alunos.

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a importância e os benefícios da educação continuada para os professores da educação infantil. Exploraremos como investir na formação contínua desses profissionais não apenas enriquece suas práticas pedagógicas, mas também impacta positivamente o desenvolvimento das crianças e, por consequência, o futuro da sociedade. Ao longo deste estudo, examinaremos os diversos aspectos da educação continuada, desde a sua conceituação até as estratégias práticas para sua implementação eficaz. Além disso, destacaremos os desafios enfrentados pelos professores da educação infantil e como a formação continuada pode capacitá-los a superá-los com sucesso.

Investir no desenvolvimento profissional dos professores da educação infantil não é apenas

uma escolha sensata, mas uma necessidade imperativa em um mundo em rápida transformação. Ao fazê-lo, não apenas fortalecemos o presente da educação, mas também garantimos um futuro mais promissor para as crianças e para a sociedade como um todo.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO CONTINUADA

A ideia de que a educação é um processo ininterrupto, que se estende além das salas de aula e ao longo de toda a carreira de um educador, é fundamental para entender a importância da formação continuada. Ao reconhecer que o aprendizado e a melhoria contínua são elementos essenciais da profissão docente, os professores são incentivados a se tornarem verdadeiros aprendizes ao longo da vida, sempre buscando atualizar e aprimorar seus conhecimentos e práticas. Isso requer uma dose saudável de autocritica e disposição para se autoavaliar, identificar áreas de melhoria e buscar oportunidades de crescimento.

A evolução constante da formação continuada reflete a compreensão de que a educação é um campo dinâmico, que está sempre se adaptando às mudanças na sociedade, na tecnologia e nas necessidades dos alunos. Ao permanecerem engajados nesse processo de aprendizado contínuo, os professores são capazes de reduzir a distância entre a teoria e a prática, aplicando conceitos e estratégias pedagógicas de forma mais eficaz e relevante em suas salas de aula.

O resultado é um corpo docente mais reflexivo, consciente e capacitado, capaz de proporcionar uma experiência educacional mais enriquecedora e significativa para os estudantes, especialmente na fase crucial da Educação Infantil, onde os alicerces do aprendizado são estabelecidos. Essa abordagem não apenas beneficia os professores individualmente, mas também contribui para o desenvolvimento integral e bem-estar das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios e oportunidades que encontrarão ao longo de suas vidas. A importância da formação continuada de professores está intrinsecamente ligada à necessidade de revisar, refletir e analisar diversos aspectos pedagógicos. Essa prática visa desenvolver estratégias adaptáveis a uma variedade de contextos, com o intuito de promover transformações significativas que melhorem a qualidade do ensino.

Na Educação Infantil, manter-se atualizado é essencial para acompanhar as constantes mudanças no campo educacional e garantir que o processo de ensino seja verdadeiramente eficaz, inteligente e motivador para os alunos. Assim como nós, adultos, aprendemos de maneiras distintas em comparação com as gerações anteriores, as crianças também possuem métodos únicos de aprendizado. Os nativos digitais que frequentam a Educação Infantil são naturalmente curiosos, questionadores e demonstram interesse em explorar o mundo ao seu redor. Eles buscam interações sociais e anseiam por experiências que os ajudem a compreender e a se relacionar com diversos conhecimentos e pessoas.

A formação continuada representa a continuidade do processo formativo inicial para os professores, abrangendo uma variedade de atividades, como seminários, aprimoramentos, jornadas, congressos, cursos, capacitações, especializações, entre outras modalidades relevantes. Essas atividades estão focadas em discussões educacionais abrangendo temas como planejamento,

avaliação, currículo, aprendizagem, gestão escolar e outros assuntos pertinentes. Geralmente realizadas fora do ambiente escolar, essas atividades exigem a participação ativa dos professores para que a formação seja efetivamente realizada. Diante da necessidade de uma reforma educacional, é preocupante observar que muitos professores ainda veem a formação continuada como algo sem importância, chegando até mesmo a considerá-la como um obstáculo para suas atividades diárias de ensino. Alguns professores argumentam que essas formações são repetitivas e pouco úteis, o que os leva a perceber tais eventos como interrupções desnecessárias em suas rotinas escolares. Essa resistência à formação continuada é especialmente evidente entre os professores que foram formados em uma educação mais conservadora e que, ao longo dos anos, basearam seu ensino apenas nos princípios do antigo magistério, reproduzindo ensinamentos de maneira sistemática e conteudista.

Identificou-se que os maiores obstáculos para a formação continuada residem em sensibilizar esses professores conservadores sobre a necessidade de mudança na postura profissional. Renunciar a ideias ultrapassadas, adotar novas posturas e abordagens requer uma profunda conscientização por parte dos profissionais, que precisam reconhecer a importância de se adaptar às demandas e desafios do mundo contemporâneo. Superar esses obstáculos demanda um esforço conjunto de instituições educacionais, gestores escolares e órgãos governamentais para promover uma cultura de formação continuada que valorize a atualização constante e o desenvolvimento profissional dos educadores. É essencial criar espaços de diálogo, oferecer formações relevantes e contextualizadas e promover uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, visando uma educação de qualidade e alinhada com as necessidades do século XXI.

É verdade, os desafios enfrentados pelos professores vão além da resistência individual à formação profissional. O próprio sistema educacional muitas vezes não oferece as condições necessárias para que os professores possam passar por capacitações e revisões de prática de forma adequada. Essa situação é agravada quando os professores são obrigados a trabalhar longas jornadas semanais, muitas vezes com salários insuficientes para cobrir suas despesas básicas, quando as salas de aula estão superlotadas e o planejamento se torna inviável de ser executado, e quando a classe docente não é respeitada em seus direitos. Além disso, a Educação nem sempre é vista como uma prioridade pelo governo, o que contribui para a desvalorização da profissão docente e para a falta de investimento no setor. Esses fatores acabam gerando um ambiente de desmotivação profissional para os professores, que se sentem desestimulados a buscar formas de aprimoramento e atualização.

É como se, em alguns momentos, estivéssemos presos em uma mentalidade ultrapassada, na qual a formação dos professores era voltada apenas para preparar os alunos para o mercado de trabalho. No entanto, a formação necessária para os educadores nos dias de hoje vai muito além disso. É preciso capacitar os professores para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação, preparando-os para promover o desenvolvimento integral dos alunos e para cultivar habilidades como pensamento crítico, criatividade e resiliência, tão essenciais no mundo contemporâneo. Além dos princípios básicos já mencionados, como a valorização dos professores, a oferta de condições adequadas de trabalho e a priorização da Educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento social, há outros aspectos importantes a serem considerados. Aqui estão

alguns princípios adicionais que são essenciais para promover uma formação continuada eficaz e valorizar a profissão docente:

- **Investimento em infraestrutura:** É crucial garantir que as escolas tenham infraestrutura adequada, incluindo salas de aula bem equipadas, recursos tecnológicos atualizados e espaços adequados para atividades educacionais.
- **Promoção de uma cultura de aprendizado:** É importante criar uma cultura escolar que valorize a aprendizagem contínua e o desenvolvimento profissional dos professores. Isso pode incluir incentivos para participação em cursos, workshops e programas de capacitação, bem como a promoção de espaços de colaboração e troca de experiências entre os docentes.
- **Inovação e adaptação:** O sistema educacional deve estar aberto à inovação e à experimentação de novas abordagens pedagógicas. Isso inclui a adoção de metodologias ativas de ensino, o uso de tecnologia educacional de forma eficaz e a incorporação de práticas inclusivas e diversificadas que atendam às necessidades individuais dos alunos.
- **Valorização da diversidade:** Os professores devem ser capacitados para atuar em um ambiente diversificado, reconhecendo e valorizando as diferentes culturas, identidades e experiências dos alunos. Isso requer uma formação que promova a sensibilidade intercultural, a inclusão e o respeito à diversidade em todas as suas formas.
- **Participação da comunidade:** É fundamental envolver a comunidade escolar, incluindo pais, alunos, funcionários e membros da comunidade local, no processo educacional. Isso pode ser feito através de parcerias com organizações locais, conselhos escolares participativos e programas de voluntariado, que promovam a colaboração e o engajamento de todos os stakeholders na melhoria da qualidade da educação.

Ao adotar esses princípios básicos e implementar políticas e práticas que os promovam, podemos contribuir para um ambiente educacional mais inclusivo, dinâmico e estimulante, que valorize e apoie o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e, por consequência, o sucesso e bem-estar dos alunos.

(1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber. (ALVES, 1995 apud CARVALHO e SIMÕES, 1999, p.4)

A formação continuada dos professores deve ser pensada de forma coletiva e contextualizada no ambiente onde eles atuam. Ela deve ser projetada para atender às necessidades específicas dos alunos e não ser apenas uma atividade generalizada. Em vez de simplesmente realizar encontros de formação para cumprir uma obrigação ou acumular certificados, é essencial que esses momentos sejam aproveitados para discutir e abordar questões reais e relevantes enfrentadas pelos professores em sua prática diária. A escola, como local de trabalho dos professores, deve ser o principal foco da formação continuada. É nesse espaço que os educadores têm a oportunidade de avaliar de forma

reflexiva sua prática pedagógica, identificar desafios e oportunidades de melhoria e buscar soluções coletivas para promover o sucesso dos alunos.

Portanto, a formação continuada deve ser concebida como um processo contínuo e colaborativo, centrado nas necessidades específicas da comunidade escolar. Ao promover uma cultura de aprendizado coletivo e reflexivo, as escolas podem fortalecer a capacidade dos professores de enfrentar os desafios da educação de forma eficaz e oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos.

BENEFÍCIOS E IMPACTO POSITIVO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Nos últimos anos, tem havido um rápido avanço em novas metodologias de ensino, práticas pedagógicas e tecnologias educacionais. Para as instituições de ensino e equipes de educação acompanharem essas mudanças e se manterem atualizadas, a formação continuada se torna indispensável. A formação continuada permite que os educadores adquiram novas habilidades, conhecimentos e competências necessárias para integrar essas inovações em suas práticas pedagógicas. Isso não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também capacita os professores a enfrentarem os desafios emergentes e a atender às necessidades específicas dos alunos de maneira mais eficaz.

Além disso, a formação continuada não se limita apenas aos aspectos técnicos do ensino, mas também promove o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, incentivando a reflexão, a colaboração e o crescimento contínuo. Ao investir na formação continuada, as instituições de ensino podem promover uma cultura de aprendizado permanente, estimulando a inovação e a excelência educacional. Isso, por sua vez, resulta em impactos positivos em toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores, pais e gestores, contribuindo para o desenvolvimento holístico e aprimoramento contínuo do sistema educacional. De fato, essa formação possui propósitos distintos e vai além da simples aquisição de conhecimentos teóricos, pois está intrinsecamente ligada à prática pedagógica.

Um dos principais objetivos da formação continuada é proporcionar aos professores da Educação Infantil momentos de reflexão crítica, nos quais eles possam compartilhar experiências e desafios vivenciados em sua prática diária. Essa troca de experiências com colegas de trabalho permite uma análise mais profunda das questões enfrentadas no contexto escolar e contribui para o desenvolvimento de soluções criativas e eficazes, além disso, a formação continuada também possibilita aos professores planejarem e implementar ações específicas para intervir nos contextos de suas salas de aula de maneira mais efetiva e personalizada. Isso significa considerar as particularidades e necessidades individuais de cada criança, desenvolvendo uma prática pedagógica sensível e centrada na promoção da aprendizagem.

A instituição de ensino é o local mais indicado para a realização dessas formações, pois é o espaço onde os professores estão inseridos e onde podem contextualizar suas reflexões e práticas

de forma mais direta e eficaz. A realização de encontros regulares entre os educadores possibilita a troca de experiências, reflexões críticas e discussões éticas, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da prática pedagógica. É fundamental que esses encontros sejam significativos e contextualizados, levando em consideração as demandas e necessidades apontadas pelos próprios professores. O papel do formador é essencial nesse processo. Ele deve ser capaz de dinamizar os encontros, utilizando seu conhecimento sobre os problemas enfrentados pelos professores e fornecendo subsídios teóricos e práticos para que possam planejar novas abordagens e intervenções em suas salas de aula.

É importante ressaltar que a formação continuada, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um aspecto fundamental para a melhoria da qualidade da Educação Infantil. Ela não apenas contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, mas também para a promoção de uma educação de qualidade e o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela BNCC. É crucial reforçar que a formação continuada desempenha um papel fundamental na promoção de mudanças na prática educativa. É somente por meio dela que os professores se capacitam a refletir sobre sua própria prática e a buscar inovações sempre que necessário. Como explicado por Imbernón (2009), a formação é o momento de desvelar a teoria para aprofundar, organizar, revisar e reconstruir o conhecimento, além de equilibrar os instrumentos teóricos e práticos.

Diante desse contexto, é importante ressaltar que mesmo após completarem diversos períodos de estudo em cursos de nível superior, os conhecimentos adquiridos pelos professores muitas vezes não são suficientes para suprir as lacunas que surgem na prática pedagógica. As diferenças individuais entre as crianças devem ser encaradas como ponto de partida para reflexões e busca por novos saberes. Sob a perspectiva da sociologia da educação, essas diferenças enriquecem o processo educacional, contribuindo para a sua diversidade e dinamismo. Afinal, se todas as crianças fossem tratadas de maneira uniforme, tanto a teoria quanto a prática pedagógica se tornariam inertes. Nesse sentido, a formação continuada desempenha um papel fundamental como ferramenta que auxilia na integração entre teoria e prática, capacitando os professores para transformar a realidade educacional de forma mais eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, é importante reforçar a relevância da formação continuada para os professores da Educação Infantil. Essa formação é essencial para que os educadores possam acompanhar as constantes mudanças na sociedade e no ambiente educacional, além de aprimorar suas práticas pedagógicas em busca de uma educação mais eficaz e inclusiva. Ao longo deste texto, exploramos como a formação continuada proporciona momentos de reflexão crítica, troca de experiências e planejamento de ações voltadas para as necessidades específicas dos alunos. Destacamos também a importância de os encontros de formação serem realizados no contexto da instituição de ensino, de modo a garantir uma abordagem contextualizada e significativa. De maneira geral, a formação continuada dos professores de educação infantil desempenha um papel fundamental ao reunir os educadores na própria instituição de ensino, proporcionando reflexões críticas, dinâmicas e contextualizadas sobre os desafios enfrentados na prática pedagógica. Além

disso, essa formação auxilia na integração entre teoria e prática, transformando experiências práticas em conteúdos reflexivos e buscando embasamento teórico para ampliar os conhecimentos, recriar metodologias e estratégias, e replanejar o trabalho, equilibrando os aspectos teóricos e práticos.

Dessa forma, a formação continuada tem o potencial de aprimorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, além de estimular o desenvolvimento profissional dos professores. Os resultados obtidos demonstram que os objetivos deste estudo foram alcançados de forma efetiva. É importante ressaltar que as possibilidades de reflexão sobre esse tema são vastas e continuam a demandar investigações adicionais, dada a sua importância e relevância para a prática educativa. Portanto, torna-se essencial o desenvolvimento de projetos que visem à formação continuada dos professores, capacitando-os a promover um ensino de qualidade que atenda às diferentes necessidades das crianças e, assim, efetivar uma prática pedagógica diferenciada.

Diante da importância do tema, este estudo serve como ponto de partida para novas investigações, destacando pontos valiosos que incentivam e promovem a transformação da formação continuada em encontros reflexivos. Portanto, é inegável que há espaço para um aprofundamento e revisão do assunto, o que evidencia a necessidade contínua de investimento e pesquisa nessa área.

Além disso, discutimos como a formação continuada permite aos professores desvendarem a teoria para aprofundar, organizar e reconstruir o conhecimento, equilibrando os aspectos teóricos e práticos da prática educativa. Por fim, ressaltamos que as diferenças individuais entre as crianças devem ser vistas como uma oportunidade de enriquecimento do processo educacional, e não como um obstáculo. A formação continuada, nesse sentido, desempenha um papel fundamental ao auxiliar os professores na integração entre teoria e prática, capacitando-os para transformar a realidade educacional de forma mais eficaz.

Em suma, a formação continuada é um investimento essencial na qualidade da Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores e contribuindo para o sucesso e o bem-estar das crianças em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem**. Cadernos dos Núcleos de Ensino, p. 35-48, 2003.

CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários**. 273 f. Tese (doutorado em Educação Escolar). Unesp - Universidade Estadual Paulista, 2015.

CASTRO, S. A. B. **O resgate da ludicidade - a importância das brincadeiras, do brinquedo e do jogo no desenvolvimento biopsicossocial das crianças**. 73 f. Monografia. Unicamp. Campinas, 2005.

COSTA, R. C. **O jogo didático Desafio Ciências – sistemas do corpo humano como ferramenta para o ensino de Ciências**. 42 f. Trabalho de conclusão de curso. UFF. Niterói, 2017.

COSTA, R. C.; GONZAGA, G. R.; MIRANDA, J. C. **Desenvolvimento e validação do jogo didático Desafio Ciências – Animais para utilização em aulas de Ciências no Ensino Fundamental Regular**. Revista da SBEnBIO, nº 9, p. 9-20, 2016.

GONZAGA, G. R.; MIRANDA, J. C.; FERREIRA, M. L.; COSTA, R. C.; FREITAS, C. C. C.; FARIA, A. C. de O. **Jogos didáticos para o ensino de Ciências**. Educação Pública, v. 17, nº 7, p. 1-11, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. São Paulo: FDE, 1995. Série Ideias nº 7.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MIRANDA, J. C.; GONZAGA, G. R.; OLIVEIRA, B.; BORGES, P. N.; LUCAS, Y. O. S. **Avaliação do jogo didático Em Busca da Fecundação como ferramenta para abordagem de temas relativos à reprodução humana**. Revista da SBEnBio, nº 9, p. 1.845-1.856, 2016.

MIRANDA, S. **No fascínio do jogo, a alegria de aprender.** Linhas Críticas, v. 8, nº 14, p. 21-34, 2002.

PEREIRA, A. L. L. **A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem.** 132 f. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade do Porto. Porto, 2013.

SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P. R. **A história do lúdico na educação.** Revista Eletrônica de Educação Matemática, v. 6, nº 2, p. 19-36, 2011.

SANTOS, V. R. **Jogos na escola: os jogos nas aulas como ferramenta pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYFULNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



LUCILENE SANTANA PEREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Morumbi Sul em 2008; Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Esse trabalho de conclusão de curso visa contribuir de uma forma relevante a atividade lúdica no campo educação, as atividades lúdicas são ferramentas utilizadas no dia a dia no ambiente escolas, mais como as brincadeiras e jogos, já fazem parte do cotidiano das crianças essas atividades também são exercitadas no espaço familiar. As atividades lúdicas são caracterizadas como uma forma estratégica para aprimorar o conhecimento e o desenvolvimento das crianças, as atividades lúdicas têm como proposta pedagógica auxiliar no desenvolvimento das habilidades, tornando necessário que o mediador possa desenvolver atividades diárias em sala de aula de criança. Realiza-se, então a metodologia através uma revisão de literatura (pesquisa bibliográfica) que, segundo Gil (2010, p. 50), “é desenvolvida a partir de um material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos”, fundamentando-se em uma pesquisa qualitativa e descritiva, com base nas seguintes obras: Catunda (2005); Benjamin (2002); Rau (2002), Brasil (1998) – R.C.N.E.I.; Santos (2002) e outros autores que serão citados ao decorrer de cada capítulo. A busca pelos materiais utilizados se deu por livros digitais, artigos científicos, livros físicos e sites acadêmicos. As obras mencionadas nesta pesquisa podem variar entre 1994 e 2018, contemplando autores com um relevante a esse estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Infantil; Jogos; Brincadeiras; Aprendizagem.

ABSTRACT

This course completion work aims to contribute in a relevant way to playful activity in the field of education, playful activities are tools used on a daily basis in the school environment, more like games and games, are already part of children's daily lives these activities are also exercised in the family space. Playful activities are characterized as a strategic way to improve children's knowledge and development. Playful activities are a pedagogical proposal to help develop skills, making it necessary for the mediator to develop daily activities in the child's classroom. The methodology is then carried out through a literature review (bibliographical research) which, according to Gil (2010, p. 50), "is developed from material that has already been prepared, consisting mainly of books and scientific articles", based on qualitative and descriptive research, based on the following works: Catunda (2005); Benjamin (2002); Rau (2002), Brasil (1998) - R.C.N.E.I; Santos (2002) and other authors who will be cited throughout each chapter. The materials used were digital books, scientific articles, physical books and academic websites. The works mentioned in this research can range from 1994 to 2018, including authors who are relevant to this study.

KEYWORDS: Child Development; Games; Play; Learning.

INTRODUÇÃO

O momento de ludicidade em sala de aula, trata-se de um processo de aprendizagem, de uma oportunidade para que as crianças explorem e compreendam o mundo a sua volta por meio de atividades livres. Nessas atividades elas farão descobertas e através das experiências adquiridas e de sua atuação sobre a situação ou objeto, elas passarão a ter conhecimento e domínio sobre determinados assuntos. Esses são apenas alguns resultados positivos que a ludicidade pode trazer para o desenvolvimento do aluno. Tudo que pode estimular a imaginação e a criatividade do aluno pode ser considerado lúdico, desde que implique no seu crescimento intelectual e pessoal. Jogos e brincadeiras são recursos que permitem que as crianças se divirtam enquanto aprendem, mas existem diversas ferramentas que tem como função ensinar e educar de forma atrativa e diversificada.

Traz como problema de pesquisa: Qual a importância da Ludicidade no desenvolvimento do ensino e aprendizagem na Educação Infantil? E como objetivo geral; Compreender a importância da Ludicidade no desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Assim como objetivos específicos: Contextualizar o ensino da Educação Infantil através dos tempos. Fundamentar a Ludicidade, jogos e brincadeiras e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Refletir sobre o papel do professor como mediador do ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil através da Ludicidade, jogos e brincadeiras para uma aprendizagem significativa.

O assunto a ser tratado nesse trabalho busca levar o professor a refletir sobre sua postura em sala de aula, estratégias adotadas, sua didática, de modo que suas metodologias sejam adequadas

e dinâmicas, para que a interação dos alunos aconteça, pois a prática pedagógica baseada em atividades lúdicas transforma a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem.

Justifica-se a importância em entender a ludicidade como um elemento que pode facilitar o processo de ensino, pois aprender parece ser uma tarefa árdua, mas a ludicidade garante uma aprendizagem sólida, saudável e prazerosa, proporciona um ambiente alegre, onde o ensino acontece de forma natural. As brincadeiras são potenciais para socialização, convivência em grupo, para adquirir novos conhecimentos, explorar novas ideias, para um desenvolvimento pleno.

Existe um certo preconceito com as brincadeiras em sala de aula, por parte dos pais como se fosse perda de tempo, mas são diversos os benefícios oferecidos pelas atividades lúdicas.

Esse trabalho visa contribuir acerca do entendimento da necessidade do lúdico em sala de aula, de modo que a percepção dos pais acerca dos jogos e brincadeiras seja modificada para que vislumbrem o lúdico como um meio que traz condições de aprendizagem, também onde a escola deve se aperfeiçoar oferecendo meios para adotarem essa metodologia, bem como os professores para mudarem e repensarem suas ações, sendo verdadeiros mediadores que levam os alunos a buscarem por si mesmos soluções para as questões que surgirem. Que esse trabalho leve todos a abraçarem essa causa e que esse material sirva de apoio para os envolvidos na área da educação.

As metodologias adotadas para esse trabalho de pesquisa se concentram em pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo a partir de livros, dissertações, artigos científicos e publicações de especialistas no assunto e que foram escolhidos aleatoriamente, tendo relação com o tema proposto. As buscas serão feitas em livros e trabalhos publicados nos últimos dez anos, encontrados em sites confiáveis como SciELO, periódicos, google acadêmico.

As palavras chaves utilizadas na busca serão: Educação Infantil, Ludicidade, Ensino, Aprendizagem, Metodologia. A pesquisa bibliográfica é uma forma de acontecer à reconstrução do saber, pois com a pesquisa o educando pode interagir de forma mais próxima com o aprendizado.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

De acordo com Kuhlman Jr. (1998 apud, SILVA; SOARES, 2017, p. 303) no Brasil as primeiras instituições surgiram para auxiliar mulheres que tinham uma vida profissional ativa, mas o caráter educacional não era desenvolvido com as crianças, a ação dessas instituições se tratava de uma assistência às famílias. As primeiras creches surgiram também com intuito de combater a mortalidade infantil, causada pela falta de conhecimento e cuidado com a saúde e prevenção de doenças. Os médicos como responsáveis dessas instituições sabiam orientar e dar assistência às famílias de classes inferiores.

Criado por Froebel em 1837, o jardim de infância destinado a crianças menores de 6 anos, visava alcançar famílias humildes tornando todos os homens iguais no futuro, queria proporcionar “um ambiente que permitisse as criança expressar de maneira intuitiva seu interior”, um local adequado à infância, “para exteriorização e interiorização” Arce (2002 apud, KENDZIERSKI, 2012, p. 4). Foi

adotado no Brasil no século XIX, o nome jardim de infância se deu devido ao fato de reconhecer e cuidar das crianças como sendo um jardim. O jardim de infância diferente das creches era visto pelas pessoas no Brasil sob outro plano, atendendo as classes mais altas.

As creches eram vistas com olhar de discriminação por atender os filhos dos trabalhadores, surgiu devido ao aumento de indústrias, acreditava-se que essas instituições não poderiam ser consideradas como educadoras visto que cuidava das necessidades básicas das crianças, como se os mesmos não tivessem direito a estudo de qualidade. As escolas brasileiras sofreram influência francesa, norte- americana, europeia, o jardim de infância foram se difundindo em São Paulo e Rio de Janeiro, buscando atender as classes privilegiadas, com propostas educativas- pedagógicas, enquanto as creches buscava resgatar crianças abandonadas e tirá-las das ruas.

O movimento escola nova, em 1932 passou a enxergar o aluno como o centro, levando as escolas a ressignificar os saberes, o ensino foi remodelado, no ano seguinte surgiu o Instituto de Proteção à Infância no Rio de Janeiro. A criação do Departamento da Criança em 1940, tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras segundo Kuhlmann Jr. (1998 apud, PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83). O departamento Nacional da Criança, passa então a administrar todas as ações voltadas para as crianças, estabelecendo normas para o atendimento das mesmas.

Diante desse demorado percurso de evolução, depois de 1970 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passa a estimular as empresas que eram responsáveis pela educação das crianças com idade inferior a 7 anos, mas fortes movimentos realizados pelos trabalhadores, como o de 1979, passaram a reivindicar por melhores condições e educação para seus filhos, o que culminou na criação de instituições escolares e pela inserção das mulheres no mercado de trabalho, havia demanda no atendimento infantil, portanto se levantaram em defesa da educação infantil para que ficasse sob responsabilidade de manutenção do governo, somente na constituição de 1988 as creches e escolas passaram a compor o sistema educacional oferecendo atendimento para as crianças de 0 a 6 anos e a partir da LDB de 1996 as crianças foram reconhecidas como sujeitos que tinham direitos.

MUDANÇAS DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após contextualizar o surgimento da educação infantil no Brasil, podemos entender a evolução da mesma ao longo dos anos e modificações sofridas ao longo do tempo. Como vimos, as creches no princípio não se preocupavam com o desenvolvimento das crianças, apenas com sua alimentação, saúde e higiene. E os pais naquela época não se importavam com esse assunto, a importância de viver a infância, adquirir experiências e ter relações interpessoais não era relevante, mas se tornou a medida que as instituições se tornaram responsáveis pela ensino- aprendizagem infantil.

A criança, agora reconhecida como parte que compunha a sociedade, tinha seus direitos preservados e resguardados através do Estatuto da Criança, a educação infantil considerada como

a primeira etapa de ensino, sendo esta ofertada pelo governo, gratuita e obrigatória de acordo com a LDB. Com a introdução da educação infantil, a forma de educar começou a ser pensada e planejada, Oliveira (2002) afirma que o papel do professor passou a ser questionado, foi quando a formação do professor sofreu alterações e reconheceram a importância da formação apropriada para melhor desempenho de sua função.

Dois aspectos que constituem a educação e passaram por adaptações ao longo dos anos, sendo eles a forma de entender e lidar com o ensino infantil e a profissionalização do professor. No primeiro a fase infantil passou a ser valorizada, as brincadeiras e jogos se tornaram ferramentas didáticas do professor, o ambiente lúdico inserido na sala de aula trouxe condições de aprendizagem por meio da diversão e socialização, tudo para oferecer as crianças uma educação de qualidade que promovesse formação integral. No segundo o objetivo principal passou a ser a qualificação de profissionais na área da educacional infantil. Os professores antes vistos como babás e cuidadores, sem conhecimento e preparo para lidar com as crianças, sem base para educar, se tornaram graduados em licenciatura plena, de acordo com a exigência da LDB (2010) sendo está a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E DO PROFESSOR MEDIANTE AO TRABALHO COM O LÚDICO

O direito à brincadeira na educação é um assunto bem antigo que vem sendo tratado a mais cinquenta anos, pois se entende que aprender precisa estar relacionado ao lúdico, à liberdade de construção do sujeito. Uma aprendizagem de qualidade se dá por diferentes maneiras, relacionando as práticas já vivenciadas em sala de aula, com as atividades lúdicas, tornando assim, as aulas mais atraentes, assim como ressalta Declaração Universal dos Direitos das crianças:

O documento será utilizado no estudo para demonstrar que a preocupação com a forma com que o ensino/aprendizagem é ministrado para as crianças é uma preocupação mundial e importante.

A ludicidade se caracteriza no universo com uma ferramenta facilitadora de ensino, os jogos são uma fonte de prazer e descoberta para a criança, o que poderá contribuir no processo ensino e aprendizagem; porém tal contribuição no desenvolvimento das atividades pedagógicas dependerá da concepção que se tem do jogo.

Os jogos não são apenas uma forma de desafio ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual e que podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem e no processo de socialização das crianças.

As ferramentas lúdicas não são apenas essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas pode fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

Friedman (1996) caracteriza não apenas e um divertimento mais sim como uma ato disciplinar de aprendizado, os jogos para as crianças tem um significado de brincadeira, no contexto geral e uma atividade que ajuda no desenvolvimento da criança, tanto nas atividade física ou mental organizada por um sistema de regras, não é apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, proporcionam a relação entre parceiros e grupos. Através da interação a criança terá acesso à cultura, dos valores e aos conhecimentos criados pelo homem.

Assim, na Educação Infantil pode se configurar como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo e com o movimento. As atividades aplicadas para a educação básica devem ter em vista, a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância.

Agora, o professor atuava de modo a atender a especificidade de cada aluno de acordo com sua realidade. “[...] O professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades da criança.” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 32). (2009, p. 83).

Oliveira (2002 apud, SILVA; TAVARES, 2016, p. 3) enfatiza que a função do professor vai além da prática assistencial, a finalidade de sua atuação pedagógica busca o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Para que isso aconteça o profissional deve recorrer as diversas estratégias e recursos metodológicos que agreguem conhecimento e ludicidade.

Carvalho (1992 apud ALMEIDA, 2014, p. 10) afirma que,

Os jogos na vida da criança são de fundamental importância, pois quando brinca, esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade.

Brincando a criança aprende a ter limites, respeitar regras, ter disciplina, explorar os meios, ser autônoma, se relacionar com outros, ela constrói conhecimento, assimila informações, são diversos os benefícios por meio desse recurso, além de serem inúmeras as formas de ludicidade disponíveis hoje, podem mediar para que o ensino-aprendizagem aconteça. Como Piaget (1998) afirma, as atividades lúdicas devem ser inseridas no processo de ensino, sendo este um processo interativo e dinâmico.

O ato do brincar traz muitos benefícios para quem participa dessa atividade, pois, contribui para o desenvolvimento físico, social, intelectual, respeito ao outro, a criança supera os desafios através da brincadeira ou jogo, além disso, os educando aprendem a serem cooperativos, aprendem regras, a lidar com seus limites, enfim, não é somente uma atividade que proporciona alegria, prazer, divertimento, direta ou diretamente está trabalhando na formação do sujeito, para que ele aprenda a conviver com os outros, a respeitar, a aceitar as pessoas que são diferentes, independente que tenham ou não alguma deficiência (SOARES 2010 , p. 12).

O Lúdico como metodologia, contribui para o desenvolvimento de aspectos infantis importantes, auxiliam nas dimensões psíquica, moral, intelectual e motriz da criança, no desenvolvimento e descoberta de habilidades.

Em relação ao papel do professor,

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a

propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade (RIBEIRO 2013, p.1).

A observação do professor sobre os alunos faz com que as aulas sejam planejadas de acordo com as dificuldades identificadas e a bagagem de experiência de cada aluno. A ludicidade se trata de atividades de caráter livre, um ambiente onde o aluno se sente livre permite que o aluno faça escolhas.

O professor deve ser o motivador e condutor desse processo, ele como educador e participante da formação dos alunos, em convívio direto com eles sabe afirmar o que é atrativo, que pode despertar interesse e satisfação na aprendizagem dos mesmos. Ele como mediador do ensino, não descaracteriza o lúdico, nem interfere de forma inapropriada na aprendizagem, mas através dessas atividades lúdicas escolhe as formas e o caminho a ser percorrido e quando necessário altera essas rotas, tendo fixas em sua mente as intervenções necessárias para uma educação de qualidade para seus alunos.

JOGOS E BRINCADEIRAS

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VIGOTSKI, 1984, p.97)

Ainda seguindo a linha de raciocínio de Vygotsky a brincadeira infantil possui três características: a imaginação, a imitação e a regra, e essas características aparecem nas brincadeiras tradicionais, as que exigem regras e as de faz-de-conta, também podem ser expressas no desenho quando este é livre.

A brincadeira é uma forma de divertimento, uma ação natural da criança, sem compromisso, planejamento, seriedade, envolvendo posturas espontâneas e geradoras de prazer. Brincando, a criança se diverte, faz exercícios, constrói o conhecimento e aprende a conviver com outras crianças. (MOREL, 2015, p. 06)

O lúdico nos remete às brincadeiras, jogos e brinquedos, desde as primeiras formas de brincar como as formas atuais, pois mesmo que a intenção não seja de educar, através do lúdico muito aprendemos e muito ensinamos.

A inclusão das atividades lúdica no planejamento escolar seja ministrada de maneira livre ou dirigida são práticas educativas. Quando a brincadeira acontece livremente, ela se mobiliza e acontece através da exteriorização do aluno, sem que haja obrigatoriedade de resultados pedagógicos. Piaget (2003) afirma o caráter educativo do brincar e pressupõe o integral desenvolvimento daquele que brinca em várias faces (intelectual, moral, física e individual). Kishimoto (1994 p.50),

Quando é apontada como uma atividade espontânea da criança, sozinha ou e em grupo. Ela constrói uma ponte entre a fantasia e a realidade, o que a leva a lidar com complexas dificuldades

psicológicas, como a vivência de papéis e situações não bem compreendidas e aceitas em seu universo infantil. A brincadeira na infância leva a criança a solucionar conflitos por meio da imitação, ampliando suas possibilidades linguísticas, psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas.

Quando a atividade é dirigida por um docente é possível determinar conceitos a serem trabalhados seguindo a intenção do educador, além disso, durante a atividade, principalmente na educação infantil, é possível analisar e avaliar o aluno, o grupo e o professor e assim, fazer com que o trabalho pedagógico possa ser visto e revisto em prol dos objetivos educacionais determinados no currículo e no P.P.P., mas principalmente do bem estar dos alunos.

Uma infância exige que a ludicidade esteja presente de acordo com a faixa etária. O brincar, o jogar ajuda na insegurança, medos deixando os pequenos à vontade para enfrentar novos desafios.

A atividade lúdica faz-se necessidade, para a vida do ser humano seja ele uma, criança um adolescente ou até mesmo um adulto, pois através das atividades lúdicas o ser humano desenvolve algumas características como: a inteligência e a capacidade de conveniência, de abstração de socialização e progresso na vida do homem, pois uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar (ALMEIDA, APUD CHATEAU, 2009, p. 50).

O ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, tanto que no DCN para a Educação Infantil, o eixo do currículo está entrelaçado com a interação através da brincadeira.

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112)

Brincar implica em diversificar as possibilidades de aprendizagem de produzir e reproduzir valores e saberes significativos para os alunos, partindo do conhecimento prévio de cada um para ampliar seu conhecimento e compreender suas ações e reações diante de conflitos e situações diversas do cotidiano escolar.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 2009).

Brincar não é passar tempo, é sim um meio de comunicação e de troca, de descoberta e evolução. Brincar é coisa séria, é uma atividade que ajuda na educação das crianças.

O USO DAS MÍDIAS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O modelo de educação a distância (EAD) popularizou-se nos últimos anos e evoluiu de uma tendência para uma necessidade de adaptação à realidade do isolamento social provocado pela

atual pandemia de Covid-19. Deixando isso de lado, fica evidente a urgência de ajustes pedagógicos para atender a essa expectativa e criar condições para que o desenvolvimento dos processos de ensino e dos recursos tecnológicos possam se interligar e obter conhecimentos diferenciados e significativos. A utilização desta tecnologia nas escolas é vital para a atualização do sistema educativo, no entanto, devemos permanecer vigilantes sobre outros aspectos do desenvolvimento infantil e esta abordagem não deve ser imposta ou obrigatória no ensino, pois nem todas as crianças aprendem da mesma forma.

Na medida em que os alunos se interessam cada vez mais pela utilização de dispositivos eletrônicos, precisamos de permanecer vigilantes para que este mundo tecnológico não impeça o crescimento das competências sociais das crianças ou a sua experiência de vida no mundo de hoje. Como o desejo de se conectar com outros indivíduos cria algo real nessas relações, é importante que as crianças vejam como um ser vivo biológico, psicológico, social e culturalmente. Há muitos benefícios que podem ser considerados ao aumentar o uso da tecnologia na alfabetização, para que as crianças percebam que a tecnologia pode desempenhar múltiplos papéis em suas vidas, incentivando a aprendizagem que pode ser alcançada através dos computadores, aumentando a perspectiva das crianças sobre a tecnologia, não apenas por diversão.

Daqui resulta que a tecnologia é uma necessidade global e as escolas devem preparar-se para esta realidade. Devemos nos preparar para isso porque, Nós, educadores, convidamos preparar-se e aos nossos alunos para lidar com a exigência desta nova tecnologia e de tudo o que os rodeia – televisão, vídeo, telemóveis. A tecnologia da informação aplicada à educação tem camadas mais profundas que não são óbvias à primeira vista. (Almeida, 2000, p. 78).

A sociedade é caracterizada pela diversidade linguística, pela busca por tecnologias cada vez mais avançadas e pela inserção de práticas docentes que visam a melhoria da qualidade do ensino.

Como todos sabemos, a relação entre tecnologia e educação não é fácil, pois exige a quebra das barreiras entre tradição e modernidade, inserção da cultura digital no ensino tradicional como ferramenta educacional, e as práticas docentes precisam ser reconstruídas porque isso ainda é necessário suficiência. No Brasil, o uso de produtos tecnológicos na educação básica intensificou-se à medida que a pandemia de Covid-19 se intensificou, uma força que pode ter consequências complexas para as múltiplas intersecções da educação brasileira. A primeira reflexão é o termo “isolamento social” mediado pelo uso de tecnologias digitais online.

Esta “nova realidade” também amplia o espaço de debate e reflexão sobre quais coisas impactaram historicamente a educação. Relacionar-se com o momento atual comparando a trajetória histórica que a educação percorreu, o processo de inovação docente, o processo de autorregulação, a construção da autonomia, o processo pelo qual professores e alunos superaram fracassaram escolares e ganharam espaço e competências e habilidades. As competências que os professores selecionados para fazer face aos desafios impostos pelo ensino em tempos de decadência e pela cultura digital (elementos que sustentam a prática docente atual). Com base nessas considerações, abordamos através deste artigo uma reflexão sobre essas relações que surgem na docência e se estabelecem na prática docente no contexto atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade na Educação Infantil, como mostrado ao decorrer deste trabalho, é de suma importância para o desenvolvimento da criança, principalmente no contexto educacional. As brincadeiras estão presentes no cotidiano social há muito tempo, visto que, muitos jogos e brincadeiras conhecidos pelas crianças são adaptações de brincadeiras realizadas há alguns séculos atrás.

O brincar, desse modo, está muito além da “ocupação” de tempo livre na escola, é uma atividade que contribui em todos os campos relacionados ao desenvolvimento da criança, desde seu intelectual ao seu desenvolvimento físico/ motor. Assim, brincar é a realização dos desejos mais íntimos que há em uma criança, é despertar sua imaginação e estimulá-la a compreender o meio em que ela vive, sua realidade e, também, como ela pode transformá-la com base nos desejos por um mundo melhor.

A revisão bibliográfica descrita no presente trabalho, responde ao problema de pesquisa no qual se baseia essas informações, pois, com relação a maneira com a qual os docentes podem utilizar-se das brincadeiras no contexto educacional em prol do desenvolvimento integral das crianças, referem-se aos benefícios que essas brincadeiras oportunizam ao sistema cerebral, emocional e psicomotor das crianças, como já mencionado.

Como todos sabemos, a relação entre tecnologia e educação não é fácil, pois exige a quebra das barreiras entre tradição e modernidade, inserção da cultura digital no ensino tradicional como ferramenta educacional, e as práticas docentes precisam ser reconstruídas porque isso ainda é necessário suficiência. No Brasil, o uso de produtos tecnológicos na educação básica intensificou-se à medida que a pandemia de Covid-19 se intensificou, uma força que pode ter consequências complexas para as múltiplas intersecções da educação brasileira. A primeira reflexão é o termo “isolamento social” mediado pelo uso de tecnologias digitais online.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. R. **O brincar na educação infantil das escolas de Piritiba/BA: O olhar docente.** Bahia, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9670/1/2014_ElaineRibeiroAlmeida.pdf. Acesso 12 jun. 2024.

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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso 12 jun. 2024.

KENDZIERSKI, M. **Friederich Froebel e os Jardins-de-Infância**. Paraná. Unicentro, 2012. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf. Acesso 12 de jun. 2024..

KISHIMOTO. Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis: O jogo a criança e a educação**. Petrópolis. Rio De Janeiro: Vozes, 2005.

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, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. 9. Disponível em: <file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/8639555-Texto%20do%20artigo-10119-1-10-20150902.pdf> Acesso 12 jun. 2024.

RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino- Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> Acesso 12 jun. 2024.

SILVA O. H. F.; SOARES A. S. **Educação infantil no Brasil: História e desafios contemporâneos**. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 2, nº 4, p. 301 - 320, maio - agosto, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/Educacao_infantil_no_Brasil_historia_e_desafios_co.pdf Acesso 12 jun. 2024.

SILVA, D. R., TAVARES, D. M. **Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram**. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 15, janeiro – junho / 2016. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/6079/4-educacao%20infantil.pdf>. Acesso 12 jun. 2024.

SOARES, Edna Machado. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf> Acesso 12 jun. 2024.

O PAPEL FUNDAMENTAL DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

THE FUNDAMENTAL ROLE OF LITERACY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)



LUCINEIDE PEREIRA DA ROCHA

Graduação em Ciências pela Faculdade UNIB. (2000); Especialista em Ciências Biológicas pela Faculdade (2000); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Professora Esmeralda Salles Pereira Ramos, Professor de Ensino Fundamental II- na EE Pedro Alexandrino.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é um campo de estudo e prática que tem raízes profundas e uma história multifacetada. Desde suas origens na década de 1940 até os dias atuais, a EJA tem sido um instrumento essencial para promover a inclusão social, a cidadania e o desenvolvimento educacional de milhões de brasileiros. Neste artigo, exploraremos essa trajetória, analisando os desafios enfrentados e os conceitos de renomados pedagogos, como Paulo Freire, que sustentam a perspectiva de que a instrução na EJA é um ato de conscientização e construção de significados. A educação na EJA é considerada um pilar essencial para a inclusão e o desenvolvimento pessoal e profissional, continuando a moldar um futuro mais justo através da aprendizagem ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Paulo Freire.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) in Brazil is a field of study and practice that has deep roots and a multifaceted history. From its origins in the 1940s to the present day, YAE has been an essential instrument for promoting social inclusion, citizenship and the educational development of millions

of Brazilians. In this article, we will explore this trajectory, analyzing the challenges faced and the concepts of renowned pedagogues, such as Paulo Freire, who support the perspective that instruction in the EJA is an act of awareness and construction of meanings. Education in the EJA is considered an essential pillar for inclusion and personal and professional development, continuing to shape a fairer future through lifelong learning.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Literacy; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel vital no desenvolvimento humano e social, constituindo-se como um processo ininterrupto de aquisição de conhecimento, habilidades e valores que habilita os indivíduos a compreender, participar e transformar o mundo ao seu redor. Neste contexto, este artigo tem como justificativa a necessidade de explorar o conceito amplo de educação e suas diretrizes nacionais no Brasil, com foco específico na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, a problemática dos persistentes desafios relacionados aos níveis de alfabetismo no país será abordada, juntamente com a discussão sobre a influência marcante de Paulo Freire, um ícone da educação que revolucionou a abordagem pedagógica, especialmente no âmbito da EJA.

O objetivo deste estudo é compreender a evolução histórica, as políticas educacionais e a importância da educação na vida dos jovens e adultos brasileiros, destacando o papel crucial desempenhado pela EJA no contexto educacional do país. A EJA é reconhecida como um campo vital da educação, desempenhando um papel crucial na promoção da inclusão social e na construção de uma sociedade mais igualitária. Este segmento educacional é direcionado a indivíduos que, por diversas razões, não tiveram acesso à educação formal em sua idade apropriada. Assim, é fundamental compreender a importância da alfabetização na EJA, não apenas como um meio de adquirir conhecimento, mas também como um instrumento de empoderamento e participação cidadã.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação, em sua essência mais ampla, representa um processo contínuo de aquisição de conhecimentos, habilidades e valores, capacitando os indivíduos a compreenderem, participarem e transformarem o mundo ao seu redor. Inicia-se na primeira infância e estende-se ao longo de toda a vida, abrangendo ambientes formais, como escolas e universidades, bem como aprendizados informais por meio da experiência e da interação social. A educação constitui-se como alicerces para a compreensão do mundo, o desenvolvimento de competências críticas e a formação de cidadãos responsáveis.

As Orientações e Bases da Educação Nacional, conhecidas como LDB, estabelecem os princípios e normas que regem o sistema educacional brasileiro. São cruciais para garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, sendo o cerne do sistema educacional nacional,

delineando a educação em todas as suas modalidades. Representam o compromisso do país com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e preparada para os desafios do século XXI.

Torna-se essencial destacar alguns pontos fundamentais dessa LDB citados por Kuenzer:

"É eliminado o sistema de ensino baseado em ramos, criando um único sistema fundamental, fundindo o primário com o ginásio que será denominado de 1º grau e será realizado em oito anos e estabelece uma nova estrutura de ensino; [...] A equivalência entre o ramo secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de 2º grau sendo cursado entre três a quatro anos; [...] Os currículos do 1º e 2º graus passam a ter duas partes: uma de núcleo comum, com disciplinas obrigatórias em todo o país e outra diversificada, segundo as peculiaridades locais, planos dos estabelecimentos e diferenças individuais dos alunos." (1997, p.16-21)

Dentre os princípios basilares, ressaltam-se a universalização do acesso à educação, a equidade, a qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação. A universalização do acesso é particularmente relevante para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), visando atender à população que não teve acesso à educação formal na idade apropriada. As diretrizes nacionais estabelecem o compromisso de oferecer oportunidades educacionais a todas as faixas etárias, independentemente de sua situação anterior, reforçando a importância da EJA como um programa inclusivo que atende às necessidades específicas de jovens e adultos.

"Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (BRASIL, LDB 9,394/96, 2017).

Os fundamentos da educação são a chave para o desenvolvimento humano e social. As Orientações e Bases da Educação Nacional são o alicerce que sustenta esses fundamentos em direção a um futuro mais promissor. Com uma educação de qualidade e fundamentada em princípios sólidos, o Brasil tem o potencial de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mundo moderno e contribuir para uma sociedade mais justa e próspera.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A alfabetização é um marco essencial do desenvolvimento humano, representando uma habilidade que possibilita a compreensão e comunicação por meio da leitura e escrita. Atualmente, ter a capacidade de ler e escrever é crucial para ingressar no mercado de trabalho, visto que o acesso à educação é garantido pela Constituição Brasileira.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a taxa de analfabetismo no Brasil é estimada em cerca de 16,0% da população com 60 anos ou mais, o que significa que mais de 11 milhões de brasileiros nessa faixa etária não possuem habilidades adequadas de leitura e escrita. Esses números apresentam algumas nuances:

a) O analfabetismo é mais prevalente em algumas regiões do Brasil, como o Nordeste, que

apresenta uma taxa de analfabetismo de aproximadamente 54,1%, destacando as disparidades regionais no acesso à educação.

b) Apesar de um aumento na conclusão da educação básica obrigatória, especialmente entre pessoas brancas, a população preta ou parda continua enfrentando taxas mais baixas de conclusão do ensino médio.

c) A idade e o nível de escolaridade influenciam diretamente a taxa de analfabetismo, sendo que quanto maior a idade e menor o nível de escolaridade, maior a probabilidade de analfabetismo.

A disseminação da alfabetização ao longo da história revela uma distribuição desigual dentro da sociedade, onde a educação muitas vezes permanece sob o domínio da elite. É lamentável observar que muitos jovens e adultos que enfrentam o analfabetismo atualmente tendem a atribuir sua condição à suposta falta de habilidade para adquirir conhecimento.

Na maior parte das vezes em que conversamos com pessoas jovens e adultas que não sabem ler ou escrever, o analfabetismo não é percebido como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento e, por vezes, acompanhadas por sentimentos de culpa e vergonha. (DI PIERRO; GALVÃO, 2007. p. 15)

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Os primeiros registros da educação para adultos no Brasil remontam ao período colonial, quando os Jesuítas desembarcaram na cidade de Salvador. Nessa época, a educação era reservada aos filhos de portugueses, com ênfase na instrução religiosa, o que resultou em uma alta taxa de analfabetismo na população em geral.

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa (PAIVA, 2000, p. 43).

Após a saída dos Jesuítas em 1759, o governo assumiu a responsabilidade pela administração educacional, mas houve uma interrupção nos objetivos e na estrutura educacional. A estratificação social também se refletia na educação, com acesso privilegiado apenas para a elite.

Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 109).

Apesar das garantias constitucionais de educação gratuita para todos, durante o Primeiro Império, a responsabilidade pela educação primária foi principalmente deixada para as províncias, excluindo assim grande parte da população brasileira do acesso à educação.

Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque, no período do Império, só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o Ato Adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109)

A disponibilidade de instrução básica para adultos começou a ser delineada em meados do século XIX, com decretos que estabeleciam a regulamentação do ensino primário e secundário. No entanto, essas iniciativas ainda eram limitadas, restringindo-se a homens livres com idade superior a 14 anos.

Apesar das reformas, como a promovida por Rui Barbosa, que permitiu a frequência de homens escravizados à educação primária, os resultados ficaram aquém do esperado. Ao final do Império, uma grande parcela da população permanecia analfabeta.

A década de 1940 marcou um ponto de virada, com esforços governamentais mais organizados em direção à EJA. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1947 estabeleceu a obrigatoriedade da educação primária para todos, impulsionando a expansão de escolas noturnas e programas de alfabetização de adultos.

Durante o regime militar, a EJA foi utilizada como uma ferramenta para combater o analfabetismo e formar trabalhadores. Foram lançadas campanhas massivas de alfabetização, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA).

A Constituição de 1988 reforçou o direito à educação para todos, dando um novo impulso à EJA. Desde então, políticas públicas têm buscado expandir o acesso à educação para jovens e adultos, reduzindo o analfabetismo funcional e promovendo a inclusão.

O LEGADO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paulo Freire foi um destacado educador, filósofo e pedagogo brasileiro, nascido em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, e falecido em São Paulo, em 2 de maio de 1997. Sua vida e obra exerceram um impacto significativo não apenas na educação do Brasil, mas também em escala global. Originário de uma família de classe média baixa, Freire foi confrontado desde cedo com as adversidades da pobreza e da desigualdade social. Formado em Direito pela Universidade do Recife, ele foi profundamente influenciado pelo pensamento marxista ao longo de sua formação intelectual. Embora tenha explorado diversas áreas, incluindo o campo jurídico, foi na educação que Paulo Freire deixou sua marca mais marcante. Especialmente na década de 1960, ele direcionou seus esforços para a alfabetização de adultos, desenvolvendo o que posteriormente seria reconhecido como o "Método Paulo Freire", caracterizado por uma abordagem educacional participativa e democrática.

[...] Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender. (FREIRE, 1980, p. 41)

A metodologia sugerida por Paulo Freire representou uma revolução no âmbito educacional. Ao contrário de uma abordagem convencional, centrada na mera transmissão de conhecimento, Freire advogou por uma educação emancipatória, na qual os discentes participassem ativamente do processo de aprendizagem, refletindo sobre suas realidades e contextos sociais.

Freire (1989, p.13) relata que:

[...] seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-

-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda de o educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Paulo Freire apresentou uma abordagem única e transformadora. Ele identificou na educação de adultos uma oportunidade para promover a conscientização, a participação e a emancipação desses indivíduos. Sua metodologia é fundamentada em uma abordagem transformativa e participativa, conhecida como "Pedagogia do Oprimido". Freire desenvolveu esse método com base em sua experiência e convicções filosóficas, com o objetivo de proporcionar uma educação libertadora e emancipatória para adultos que estavam distantes do processo educacional ou que necessitavam de uma abordagem inovadora.

O método de Freire começa com o diálogo como um pilar fundamental. Educadores e educandos participam de discussões, reflexões e análises críticas sobre suas realidades. Este diálogo busca conscientizar os educandos sobre suas condições de vida, incentivando-os a compreender e transformar seu ambiente.

Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica (FREIRE, 1967, p. 60).

Na alfabetização de adultos, Freire não se restringia ao ensino de leitura e escrita. Ele buscava uma alfabetização crítica, onde os educandos não apenas adquirissem habilidades básicas, mas também desenvolvessem a capacidade de analisar e questionar o mundo ao seu redor. O método valoriza a experiência de vida e os conhecimentos prévios dos educandos. Eles são incentivados a contribuir com suas perspectivas e saberes, criando um ambiente de troca e respeito mútuo. De acordo com Freire (2002, p. 254), “[...] o fundamental na alfabetização de adultos é que o alfabetizando descubra que o importante mesmo não é ler histórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feito”

Freire almejava capacitar os educandos a serem agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem e, posteriormente, em suas vidas. A metodologia busca desenvolver a autonomia, a crítica e a participação ativa dos educandos, capacitando-os a desafiar e transformar as condições opressivas que enfrentam. Através da educação, Paulo Freire buscava não apenas a transformação individual, mas também a mudança social. Ele acreditava que a educação deveria capacitar as pessoas a compreenderem a realidade política e social em que estão inseridas, para que pudessem agir de forma consciente na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

A EJA passou a ser vista não apenas como uma forma de ensinar habilidades básicas, mas como uma ferramenta para a emancipação e transformação social. A abordagem de Freire ajudou

a reconhecer o conhecimento prévio e a experiência de vida dos alunos adultos, integrando isso ao processo educacional.

No geral, a metodologia de Paulo Freire para a EJA baseia-se na promoção da consciência crítica, na valorização da experiência e na construção de um conhecimento significativo, tudo isso orientado pela participação ativa dos educandos e pelo desejo de transformação social.

O impacto de Paulo Freire no campo da educação, notadamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é verdadeiramente duradouro. Sua influência transcende fronteiras geográficas e temporais, inspirando educadores em todas as partes do mundo a adotarem abordagens mais participativas, democráticas e centradas no aluno. Seu legado não se limita apenas às técnicas pedagógicas, mas também se estende aos valores fundamentais que ele defendia: justiça, igualdade e emancipação. Assim, o trabalho de Freire continua a impulsionar uma transformação profunda no panorama educacional global, pavimentando o caminho para uma educação mais inclusiva e equitativa para todos.

Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo. (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p.5)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil transcende sua simples natureza como uma resposta às carências educacionais do passado. Ela representa um compromisso duradouro com a inclusão, a emancipação e a transformação social. Ao longo deste artigo, exploramos como a EJA se tornou um pilar fundamental na jornada educacional de milhares de brasileiros, oferecendo oportunidades essenciais para aqueles que, por diversas razões, foram excluídos do sistema educacional convencional.

Nossa análise destacou a importância da alfabetização na EJA não apenas como um meio de adquirir habilidades básicas de leitura e escrita, mas também como um processo de empoderamento, questionamento e engajamento crítico com a realidade circundante. Inspirados pelas visões progressistas de educadores notáveis como Paulo Freire, compreendemos que a alfabetização vai além da simples decodificação de letras; é um ato de construção de significados e de colaboração social, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao longo do caminho, enfatizamos o papel vital dos educadores como agentes de transformação, orientando e motivando os alunos em sua jornada educacional. Eles desempenham um papel essencial na promoção da inclusão, na construção da autoconfiança dos alunos e na capacitação para a participação ativa na sociedade.

Portanto, ao olharmos para o futuro da EJA, é essencial reafirmar nosso compromisso com uma alfabetização eficaz e significativa, reconhecendo e valorizando a diversidade de experiências e conhecimentos dos alunos adultos. Somente ao investirmos na educação de todos, podemos

verdadeiramente construir uma sociedade mais iluminada, inclusiva e promissora para as gerações presentes e futuras. Assim, a Educação de Jovens e Adultos continua a ser não apenas uma ferramenta educacional, mas também um instrumento poderoso para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1. 2020.

BRASIL. **Lei n. 16, de 12 de Agosto de 1834**.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 5692/71**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96**. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981, p. 11-20.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

A REALIDADE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS (EJA)

THE REALITY OF IMPLEMENTING PHYSICAL EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)



LUIZA SOUZA SILVA CARVALHO

Graduação em Educação Física pela Universidade Cruzeiro do Sul (2017) e Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário de Jales (2019); Especialista em Neurociência aplicado à Aprendizagem pela Faculdade Brasil (2020); Professora de Ensino Fundamental II - Educação Física - na EMEF Gabriel Sylvestre Teixeira de Carvalho.

RESUMO

Ao longo dos anos, muitas pessoas passam por diferentes fases da vida, e uma das mais marcantes é o ingresso na escola, que ocorre geralmente entre os 4 e 17 anos. Entretanto, obstáculos como repetições, trabalho integral e gravidez na adolescência podem levar jovens a abandonar os estudos, buscando mais tarde a Educação para Jovens e Adultos (EJA) como alternativa. A EJA atende àqueles que não completaram a educação regular, permitindo o retorno à escola por diversas razões, como qualificação, melhoria social, busca por conhecimento e exemplo para os filhos. Apesar da obrigatoriedade da Educação Física na EJA, há desafios na adaptação dessa disciplina às necessidades específicas desse público, exigindo uma revisão curricular voltada para suas realidades e considerações da Declaração de Jomtien sobre o desenvolvimento integral do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Educação de Jovens e Adultos; Educação.

ABSTRACT

Over the years, many people go through different stages of life, and one of the most significant is starting school, which usually takes place between the ages of 4 and 17. However, obstacles such

as repetition, full time work and teenage pregnancy can lead young people to abandon their studies and later seek out Youth and Adult Education (EJA) as an alternative. The EJA caters for those who have not completed regular education, allowing them to return to school for various reasons, such as qualification, social improvement, the search for knowledge and setting an example for their children. Despite the compulsory nature of Physical Education in the EJA, there are challenges in adapting this subject to the specific needs of this public, requiring a curriculum review geared to their realities and considerations of the Jomtien Declaration on the integral development of the individual.

KEYWORDS: Physical Education; Youth and Adult Education; Education.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos de nossas vidas, passamos por vários momentos e um em especial que se torna real para todos ou a maioria de nós, é quando ingressamos na escola. Alguns conseguem ingressar na rede de ensino entre 4 anos, podendo terminar essa jornada por volta dos 17 anos. Isso geralmente ocorre quando temos um progresso significativo e conseguimos auxiliar vida escolar, familiar e financeira. Infelizmente, muitos jovens não conseguem usufruir desse processo, devido às questões vinculadas à evasão escolar como repetências, jornada integral de trabalho, gravidez na adolescência, entre outros fatores que influenciam o aluno a buscarem essa formação após esse período regular e formal de aulas.

Pensando nesse público, a rede educacional brasileira possui a EJA – Educação para Jovens e Adultos, que tem como objetivo possibilitar o ensino educacional para jovens e adultos que interromperam seus estudos na fase regular. Desta forma, os ex-alunos encontram uma nova possibilidade por meio da EJA, pois em muitas instituições de ensino, estas aulas acontecem no período noturno, e é ofertado para pessoas que tenham a idade a partir dos 19 anos, sem ter uma idade limite para seu ingresso. Mas, para sabermos quais são as pessoas que de fato têm esse direito a essa segunda oportunidade escolar, observemos a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei 9.394/96), que estabeleceu no capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos, artigo 37 nos mostra que:

“A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, e do parágrafo 1º: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.”

Segundo Naiff e Naiff (2008) e Siqueira (2009), o reingresso ao ambiente escolar acontece por motivos variados, os autores evidenciam a procura por uma melhor qualificação, o que ocasionaria consequentemente uma melhor colocação social e até mesmo uma melhora na autoestima. Outras justificativas para esta procura são busca por conhecimento e cultura, ser um exemplo para os filhos e maior oferta de vagas em escolas próximas às suas moradias.

Sabemos que não é tão somente das leis e da prática pedagógica escolar que depende a

legitimação da Educação Física na escola, mas também a mudança de outras dimensões constitutivas da cultura escolar, dentre as quais destacamos as relações de poder entre as diferentes subculturas disciplinares (Frago, 2002 apud Pich e Fontoura, 2013), bem como de processos macrosociais que sustentam a necessidade ou não desse tipo de saber/atividade na formação humana (Bracht, 1999).

Dessa forma, a Educação Física, assim como as demais áreas de conhecimento pertence às disciplinas obrigatórias de acordo com a Constituição Brasileira de Educação, tanto no ensino regular como na EJA. Contudo, sua prática é facultativa nas seguintes situações: para alunos que cumpram uma jornada de trabalho de seis ou mais horas, tenham mais de 30 anos e prestem serviço militar ou estejam obrigados à prática física semelhante. Também entram nesse grupo, adolescentes e crianças que tenham alguma condição de saúde que não permita a execução frequente de exercícios e estudantes grávidas ou que tenham filhos.

Com isso em mente, questionamos a realidade da Educação Física para esse grupo em específico, pois ao longo de muito tempo a prática da Educação Física teve suas raízes e características com foco energético e fisiológico, onde corpo e mente eram trabalhados e entendidos de maneiras distintas, além do aspecto esportistas, que permanece até os dias de hoje nas aulas de educação física nas escolas.

Entretanto, alguns autores passaram a ressignificar a caracterização da disciplina tendo em vista o trabalho de corpo e mente associados ao objetivo na formação de cidadãos mais críticos, no que atualmente é a cultura corporal de movimento, que é o objetivo de estudo da Educação Física nos dias de hoje. Diante de diversas mudanças e influências que a Educação Física sofreu ao longo dos anos, existe uma grande dificuldade em saber qual especificidade da disciplina e como se encontra esta realidade para os alunos da EJA, visto a importância do contato desse público com tais conhecimentos como inserção social, cidadania e melhoria na qualidade de vida.

Além disso, cabe questionar também “o que seria necessário para a formação de jovens e adultos que buscam uma escolarização por meio da EJA? Uma das respostas poderia estar vinculada a uma proposta curricular com foco nas necessidades e realidade do sujeito.

Assim como se observa na Declaração de Jomtien (OLIVEIRA e PAIVA, 2004, p.9), quando afirmam que “a escola deverá incorporar efetivamente os conhecimentos – conteúdos e competências – necessários para que o indivíduo possa desenvolver-se física, afetiva, intelectual e moralmente, a fim de desempenhar-se com autonomia no âmbito político, econômico e social no seu contexto de vida.” Dessa forma, não é possível pensar em Educação Física na EJA sem considerar às necessidades atuais das pessoas que frequentam essa escolarização.

IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

É notoriamente sabida a importância da prática e aprendizado da educação física em todo âmbito educacional, e trazer questões do EJA e da educação física de maneira a entendê-las, a ponto de solucionar talvez o que venha a ser um descuido da não realização da educação física na educação para jovens e adultos, é de fundamental importância para o crescimento e expansão dela.

Desse ponto, nortear os segmentos e planejamentos das instituições do EJA para entender de que maneira a educação física contribui e contribuirá na vida dos alunos, e como retrata o Ministério da Educação que um dos objetivos da educação física é “usufruir do tempo livre de lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida” (2017, p. 205), enfatiza a importância de entender a educação física na educação para jovens e adultos.

Muitos de nós já nos deparamos com cartazes e panfletos convidando jovens e adultos para ingressarem novamente na escola. Essa iniciativa, muitas vezes ocorre por meio de escolas da rede pública, ofertando o EJA - Educação de Jovens e Adultos que tem como objetivo principal diminuir o número de pessoas analfabetas e/ou jovens e adultos que não puderam ter sua educação básica concluída durante seus 4-17 anos devido a empecilhos decorrentes de gravidez, emprego, deficiências etc. Mesmo com essa iniciativa, o governo pode observar que os níveis de analfabetismo e de jovens e adultos que não concluíram seu ensino básico continuam crescendo. Foi pensando nesse público que a Secretaria Municipal da Educação criou o CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, para ofertar educação básica de forma flexível para o público.

Pensando nesses centros integrados, foi realizada uma pesquisa com alunos, professores e coordenadores de CIEJAs – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. Para identificar a realidade da Educação Física na modalidade oferecida para jovens e adultos, pois quando pensamos na formação de um sujeito crítico e autônomo, onde possa perceber, identificar, ressignificar, conceitos e culturas vistos ao seu redor através das práticas propostas pela Educação Física, podemos notar que, na educação de jovens e adultos, muitas vezes isso acaba indo contra essa ideia, acabando por reforçar um desenvolvimento voltado ao biológico e assim, trazendo muitas das frustrações que possam ter levado à ruptura durante o período regular de escolarização, e causando desinteresse daqueles educandos que durante o decorrer de suas vidas não tiveram uma oportunidade, por diversos motivos, de uma escolarização. Portanto, Arroyo (2005, p. 221) nos faz refletir:

"A educação de jovens e adultos – EJA tem em sua história muito mais do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando jovens e adultos são trabalhadores pobres e negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chamam para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos."

Deste modo, iremos, em formato de tópico, dissertar quem são os alunos que procuram essa educação para jovens e adultos para melhor entendermos seus perfis, como a legislação abarca os direitos desses alunos que por algum momento de suas vidas não tiveram sua escolarização e como o professor de Educação Física pensa nesse público em suas aulas.

QUEM SÃO OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em um relato sobre quem são os alunos, a professora de um dos centros descreve: São donas de casa que colocaram em primeiro lugar a criação e educação de seus filhos, “agora que todos se formaram é minha vez”; adultos que vieram de outros estados à procura de trabalho; jovens que não concluíram seu ensino devido a gravidez na adolescência, repetência e jovens em liberdade assistida; deficientes, que por suas limitações foram reprovados por diversos anos. A fala da professora nos

remete a um olhar mais amplo para os alunos do EJA, diferente de uma sala regular, seriada.

LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Através do ponto de vista da legislação, temos uma obrigatoriedade para as instituições de ensino em ofertar em sua grade curricular, mas há pontos que vão de encontro, o que acaba sendo de certa forma confuso como na Lei 9.394/96 no (Art. 26, § 3), onde nos fala que a Educação Física está integrada à proposta pedagógica como componente curricular da educação básica, mas sendo facultativa nos cursos noturnos, e as instituições que ofertam a EJA geralmente ocorrem neste período noturno e conseqüentemente, disponibilizam as aulas de Educação Física no contraturno para que eles possam usufruir das vivências, onde isso acaba trazendo um certo constrangimento para esses alunos, pois estarão frequentando as práticas da Educação Física com turmas do período regular em que possuem uma diferença de faixa etária, fazendo com que se sintam excluídos das aulas e/ou acabem perdendo o interesse por participar ativamente das aulas, assim reforçando possivelmente paradigmas que os fizeram desistir do ensino regular. Sendo que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino, cuja intenção é oportunizar a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou não puderam concluir o ensino fundamental ou médio nas idades apropriadas, e despertar o interesse para que isso aconteça.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO

Para que possamos melhor entender como se dão as práticas pedagógicas e como o professor pensa no grupo, Arbache (2001, p. 19) nos mostra que:

"O professor da EJA deve compreender a necessidade de respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos seus alunos, caso contrário, o ensino ficará limitado à imposição de um padrão, um modelo pronto e acabado em que se objetiva apenas ensinar a ler e escrever, de forma mecânica."

Pensando nisso, uma proposta curricular para a área da Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos, inicia seu diálogo discorrendo a proposta da cultura corporal de movimento, como recurso de inclusão social. Visto que promove um novo olhar para saúde, qualidade de vida, lazer, trabalho, educação, entre outros aspectos que envolvem não apenas esse grupo, mas que dessa maneira eles possam identificar esses conceitos em seu dia a dia e também que isso acontece em outros lugares e de diversas maneiras.

Para esse fim, nos norteia uma Educação Física fundamentada em planejamento por meio de um diagnóstico geral. Onde os aspectos tratados da cultura corporal do movimento façam sentido para o público de jovens e adultos situados ali. A Educação Física possui o papel de formar o cidadão crítico, social, que irá entender e interpretar a cultura corporal, afinal a Educação Física não é mais entendida apenas pelo viés biológico, mas atualmente ela faz parte de linguagens, códigos e suas tecnologias.

Como dito anteriormente o diagnóstico, ou mapeamento, deve ser feito pelo professor, para

que ele identifique tanto quem são seus alunos como o que seria apropriado para lhes ensinar. Isso inclui a participação dos professores em reuniões, planejamentos e discussões. Identificar esses pontos é fundamental, pois o professor poderá distinguir o que o aluno entende como Educação Física e construir junto ao aluno ou ressignificar esse conceito, até mesmo porque muitos jovens e adultos significam a Educação Física como classificador, por expor o mais eficiente e habilidoso.

Infelizmente, até mesmo por meio da Lei de Diretrizes e Bases encontramos um conceito precipitado de Educação Física, a LDBEN n.º 9.394/96, diz que a Educação Física é facultativa nesses cursos:

"A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos." (Art. 26, § 3)

Essa palavra nos remete a uma educação Física exaustiva, onde os alunos que já tiveram sua carga física esgotada pelo trabalho encontrarão novamente na aula de Educação Física. Essa observação nos relaciona a uma Educação Física que tem o olhar apenas para o físico, com foco no motor, energético e fisiológicos. E como já vimos, esses parâmetros não fazem mais parte da proposta curricular como principal conteúdo da Educação Física para Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destaca a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um instrumento vital na redução do analfabetismo e na promoção da inclusão educacional. Apesar dos esforços feitos por meio de iniciativas como o EJA e centros integrados como o CIEJA, ainda há desafios significativos a serem enfrentados. Através da legislação, vemos um amálgama de obrigаторiedades e flexibilidades que precisam ser equilibradas para atender adequadamente às necessidades dos alunos da EJA.

Além disso, as práticas pedagógicas do professor de Educação Física na EJA desempenham um papel crucial na promoção da inclusão social e na construção de um ambiente educacional que respeite a diversidade cultural e as particularidades dos alunos. É essencial que essas práticas sejam sensíveis às experiências de vida dos alunos e às suas necessidades individuais, proporcionando uma educação que vá além do físico e contemple aspectos sociais, emocionais e culturais.

No entanto, é importante notar que ainda existem desafios a serem superados, como a interpretação da legislação e a necessidade de uma abordagem mais holística na Educação Física para os alunos da EJA. Portanto, este trabalho destaca a importância contínua de reflexão e adaptação para garantir que a educação para jovens e adultos seja verdadeiramente inclusiva e capacitadora, proporcionando oportunidades educacionais significativas e relevantes para todos os alunos, independentemente de sua idade ou histórico educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Construção coletiva: contribuição à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BRACHT, V. (1999a). **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes. Campinas , n. 48, pp. 69-88.

JOSE FILHO, M; DALBÉRIO, O. (Org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Física**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf. Acesso 07 maio 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Física**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12962-educacao-fisica-obrigatoriedade-da-disciplina> Acesso 07 maio 2024.

GONÇALVES, Ednéia. **Fundamentos para a Educação de Jovens e Adultos. Jovens e adultos na sala de aula: sujeitos e aprendizagens na EJA**, p. 11, 2014.

KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

NAIFF, L. A. M; NAIFF, D. G. M. **Educação de Jovens e Adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais**. Psicologia & Sociedade. Rio de Janeiro, v. 20, n. 3. p.402-407,2008.

SIQUEIRA, A. B. **O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos.** Poiésis, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 33-43, jan./jun. 2009.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MAGALI CRISTINA AUGUSTO NUNES

Graduação em licenciatura plena pela Faculdade de Araras em 2008; especialista em Alfabetização e letramento pela Faculdade Estácio em 2015; pós-graduada em Ludopedagogia em 2021. Professora de Ensino Fundamental I - na E.E. Evandro Cavalcanti e Silva, Professora de Educação Infantil - no Cei Cohab Brigadeiro Faria Lima.

RESUMO

A educação infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento das crianças, e o lúdico desempenha um papel fundamental nesse processo. O lúdico, entendido como as atividades que envolvem brincadeiras, jogos e outras formas de entretenimento, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Este artigo explora a importância do lúdico na educação infantil, suas implicações pedagógicas e como ele pode ser integrado de forma eficaz no ambiente educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Imaginação; Criatividade; Interação.

ABSTRACT

Early childhood education is a crucial stage in children's development, and play plays a fundamental role in this process. Play, understood as activities involving play, games and other forms of entertainment, contributes significantly to children's cognitive, emotional and social development. This article explores the importance of play in early childhood education, its pedagogical implications and how it can be effectively integrated into the educational environment.

KEYWORDS: Imagination; Creativity; Interaction.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste estudo é compreender a importância e a aplicação do lúdico na educação infantil, destacando seus benefícios no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, especificando identificar as principais práticas lúdicas utilizadas na educação infantil, analisando como o lúdico contribui para o desenvolvimento integral das crianças e investigando a percepção dos educadores sobre a eficácia das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, propondo estratégias para a integração do lúdico no currículo escolar de forma mais sistemática e eficaz. A inserção de atividades lúdicas na educação infantil é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem mais engajador e significativo. O lúdico, ao envolver brincadeiras, jogos e outras atividades recreativas, estimula a imaginação, a criatividade e a interação social das crianças. Essas atividades não apenas tornam o processo de aprendizagem mais prazeroso, mas também facilitam a assimilação de conceitos complexos de maneira natural e divertida. Além disso, o lúdico favorece o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, essenciais para a formação integral do indivíduo.

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos do lúdico na educação infantil, ainda há uma lacuna significativa entre teoria e prática. Muitas instituições de ensino não incorporam adequadamente atividades lúdicas em seus currículos, seja por falta de recursos, formação inadequada dos professores ou pela valorização excessiva de métodos tradicionais de ensino. Esse cenário levanta a questão: Como a inclusão sistemática e planejada do lúdico pode contribuir para a melhoria do processo educativo na educação infantil e superar os desafios atuais enfrentados pelas instituições de ensino?

Na verdade, o lúdico na educação infantil é um tema fascinante e fundamental para compreendermos como as crianças aprendem e se desenvolvem de maneira plena desde os primeiros anos de vida. Evidencia a importância de uma abordagem pedagógica sensível às necessidades e potencialidades das crianças em seu processo de aprendizagem. A valorização do brincar como atividade intrínseca à infância transcende barreiras temporais e culturais, sendo reconhecida ao longo da história da educação como um elemento essencial para o crescimento saudável e equilibrado dos pequenos. Mas como o lúdico foi integrado na educação?

Não temos como precisar a data ou o tempo certo de como surgiu, mas o lúdico na educação começou a ser integrado de forma mais sistemática a partir do século XIX, com o surgimento de teorias pedagógicas que valorizavam o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil. Johann Heinrich Pestalozzi, um educador suíço, foi um dos pioneiros a defender a importância do lúdico na aprendizagem das crianças nessa época.

Posteriormente, no início do século XX, outras abordagens pedagógicas, como as propostas por Maria Montessori e Friedrich Froebel, também enfatizam a relevância do brincar na educação infantil, Montessori, por exemplo, desenvolveu materiais educativos específicos que permitam às crianças aprenderem de forma autônoma e prazerosa, enquanto Froebel criou os “donativos”

(brinquedos pedagógicos) e introduziu o conceito de jardim de infância, onde o lúdico era valorizado.

Com o avanço das pesquisas em psicologia e pedagogia ao longo do século XX, a compreensão sobre o papel do brincar na infância foi se aprofundando, levando à incorporação cada vez mais ampla de atividades lúdicas no contexto educacional.

Atualmente, a presença do lúdico na Educação Infantil é reconhecida como uma prática pedagógica essencial para estimular o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, podemos dizer que, embora o lúdico sempre estivesse presente na infância de forma natural e espontânea, foi a partir dos séculos XIX e XX que ele passou a ser valorizado e integrado de maneira mais consciente e planejada nos ambientes educacionais, contribuindo significativamente para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento saudável das crianças. Ele contribui para o desenvolvimento da linguagem, da motricidade, do raciocínio lógico-matemático e de outras competências fundamentais para o sucesso escolar e pessoal das crianças.

Em suma, a inclusão sistemática e planejada do lúdico na educação infantil pode trazer diversos benefícios para o processo educativo e ajudar a superar desafios enfrentados pelas instituições de ensino, envolve a criação de um ambiente educacional que acolha e suporte todas as crianças, independentemente de suas necessidades e características individuais. Esse tipo de inclusão é essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. O termo “lúdico” refere-se a atividades ou comportamentos relacionados ao jogo e a brincadeira. Na educação, o lúdico é uma abordagem pedagógica que utiliza o jogo e a brincadeira como ferramentas para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Essas atividades são projetadas para serem divertidas e envolventes, promovendo o aprendizado de maneira natural e prazerosa. Na educação infantil, o lúdico é incorporado nas atividades pedagógicas para estimular o desenvolvimento integral das crianças. De acordo com Kishimoto (2011) brincar é a atividade básica da criança e, através dele, ela explora o mundo, interage com os outros, desenvolve suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais, constrói conhecimento e elabora significados sobre a realidade.

Partindo desse pressuposto, atividades lúdicas muitas vezes combinam vários tipos de aprendizado (cognitivo, social, emocional e físico) de maneira integrado, proporcionando uma experiência de aprendizado holística. Essa abordagem considera o aluno como um todo, englobando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, sociais, físicos e espirituais do desenvolvimento. Em suma, busca integrar diferentes áreas do conhecimento e aspectos da experiência humana para promover uma educação mais completa, equilibrada e prazerosa. Sendo assim, aqui estão alguns pontos que destacam essa contribuição:

Engajamento e Motivação: Atividades lúdicas tornam o aprendizado mais atraente e divertido, atraindo as crianças e aumentando seu interesse, favorecendo a criatividade, a imaginação e a autonomia das crianças. Quando as crianças estão motivadas, elas tendem a participar mais ativamente e a aprender de maneira mais eficaz, além de ser prazeroso para elas. Vygotsky (2007) destaca a relevância da motivação intrínseca e do engajamento ativo dos alunos no processo de aprendizagem e acreditava que o papel do educador era criar um ambiente estimulante, desafiador

e significativo, que despertasse o interesse e a curiosidade das crianças, promovendo assim um aprendizado mais efetivo e duradouro.

Desenvolvimento Cognitivo: O lúdico promove a curiosidade e o pensamento crítico. Jogos e brincadeiras estimulam a resolução de problemas, a criatividade e a experimentação, essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Através do jogo, as crianças desenvolvem habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. Jogos de construção, quebra-cabeças e brincadeiras imaginativas estimulam a curiosidade e o raciocínio lógico. Piaget (1975) destaca a importância do brincar e das atividades lúdicas no processo de construção do conhecimento infantil. Ele argumentava que o jogo e a interação com o ambiente são essenciais para que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, como a resolução de problemas, a criatividade e a imaginação. Portanto, Piaget defendia que o lúdico não apenas proporciona diversão, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças na primeira infância.

Habilidades Socioemocionais: Atividades lúdicas em grupo ajudam as crianças a desenvolverem habilidades sociais, como cooperação, empatia e comunicação. Essas habilidades são fundamentais para a convivência em sociedade e para o desenvolvimento emocional saudável. Brincar permite que as crianças expressem seus sentimentos e aprendam a lidar com emoções complexas. Jogos de faz-de-conta, por exemplo, ajudam as crianças a entenderem e processar suas experiências e emoções. Na perspectiva de Piaget (1978), o jogo simbólico, também chamado de faz de conta, caracteriza-se por recriar a realidade usando sistemas simbólicos, ele estimula a imaginação e a fantasia da criança, favorecendo a interpretação e ressignificação do mundo real.

Aprendizado Significativo: Quando as crianças aprendem através do lúdico, elas tendem a construir conhecimento de forma mais significativa. O aprendizado ocorre de maneira contextualizada e integrada às suas experiências de vida, facilitando a retenção de informações. Donald Woods (2001) explora como o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças, contribuindo para a construção de significados e para a integração de experiências emocionais e cognitivas. Ele enfatiza a importância de um ambiente que encoraje o brincar livre e criativo como meio de aprendizagem e desenvolvimento pessoal na infância.

Inclusão e Diversidade: Atividades lúdicas podem ser adaptadas para incluir todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais. Isso promove um ambiente inclusivo onde todos têm a oportunidade de participar e aprender. Uma autora que aborda a inclusão e a diversidade é Kishimoto (2003) discute como diferentes atividades lúdicas podem ser utilizadas para promover a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas habilidades e características individuais. Ela explora a importância do jogo e das brincadeiras na formação infantil, enfatizando como essas atividades podem ser adaptadas e diversificadas para atender as necessidades de crianças com diferentes perfis, incluindo questões de inclusão e diversidade.

Superação de Desafios Tecnológicos: O uso de recursos lúdicos, como jogos digitais educativos, pode ajudar a integrar a tecnologia de maneira positiva no processo educativo, preparando as crianças para o futuro digital e enfrentando os desafios tecnológicos presentes. Lynn Alves (2014) destaca os jogos digitais como recursos lúdicos na educação infantil, discutindo as possibilidades e desafios dessa integração. Ela aborda a importância de criar ambientes de aprendizagem que aproveitem

as potencialidades dos jogos digitais para engajar e motivar as crianças, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Resiliência e Adaptação: O lúdico permite que as crianças experimentem e lidem com o sucesso e o fracasso de forma segura e controlada. Às vezes o educador propõe uma brincadeira certo de que a criança irá gostar, e a própria criança recria outra em cima da que o educador propôs, dando novo significado a brincadeira. Isso desenvolve a resiliência e a capacidade de adaptação, habilidades importantes para enfrentar desafios ao longo da vida.

Ambiente Positivo e Saudável: Um ambiente de aprendizado que valoriza o lúdico tende a ser mais positivo e saudável, reduzindo o estresse e a ansiedade. Crianças felizes e relaxadas aprendem melhor e se desenvolvem de maneira mais harmoniosa. Criar um ambiente que estimule o jogo e a brincadeira é fundamental. Espaços bem equipados com brinquedos educativos, áreas para jogos e materiais diversos incentivam a exploração e a criatividade. Kishimoto (2011) destaca como o ambiente educacional pode ser organizado para estimular o jogo e o brincar, enfatizando a importância de espaços bem planejados e recursos adequados para o desenvolvimento infantil. Ela enfatiza que um ambiente rico em materiais lúdicos e aberto a exploração promove a criatividade, a socialização e o aprendizado das crianças.

Desenvolvimento Social: As atividades lúdicas promovem a interação social, ensinando às crianças habilidades de cooperação, partilha, a comunicação e empatia, negociação e respeito pelos outros. Jogos em grupo e brincadeiras colaborativas são essenciais para o desenvolvimento de competências sociais. De acordo com Vygotsky (2007), o brincar na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Ele via o brincar como uma atividade na qual as crianças podem internalizar e praticar habilidades sociais, cognitivas e emocionais de forma lúdica. Para o autor, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma de aprendizado essencial na infância.

Planejamento de Atividades: Os educadores devem planejar atividades que integrem o lúdico de forma intencional. Isso inclui a observação do ambiente e os recursos disponíveis, garantindo assim potencializar as experiências lúdicas das crianças. A utilização de jogos educativos, atividades artísticas, música e dança, entre outros, não apenas divertem, mas também ensinam. Conversar com as crianças sobre suas brincadeiras preferidas, ajuda o educador a preparar melhor o ambiente. A autora Maria Montessori (1997) enfatiza que a importância do ambiente preparado e do aprendizado autodirigido, onde o jogo e a exploração são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Avaliação e Observação: A observação das brincadeiras das crianças pode fornecer insights valiosos sobre seu desenvolvimento. Os educadores devem estar atentos e sensíveis ao comportamento lúdico da criança, observando o tempo todo para avaliar habilidades e necessidades individuais, como interagem com as brincadeiras, como resolvem os conflitos, como exploram os materiais e como expressam sua criatividade. A partir dessas observações o educador terá subsídios para planejar ou replanejar atividades mais adequadas às necessidades das crianças, até mesmo promover um ambiente de aprendizagem ricos em experiências significativas. Além da observação, manter registros escritos ou fotográficos das atividades lúdicas pode ajudar o educador a identificar padrões de comportamentos, evolução no desenvolvimento das crianças e oportunidades de aprendizado.

Antunes (2003) destaca que ao observar as crianças durante as atividades lúdicas, é possível perceber quais são as inteligências que elas mais utilizam e quais precisam ser mais estimuladas. A observação atenta permite ao educador ajustar as atividades de acordo com as necessidades individuais de cada criança, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado e eficaz.

Integrar o lúdico na educação infantil de forma consciente e estruturada, requer uma abordagem pedagógica que valorize e incorpore as brincadeiras como parte essencial do currículo, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças, onde aprendem de maneira natural, prazerosa e significativa. Uma autora que discute amplamente a importância de integrar o lúdico na educação infantil é Emília Ferreiro, conhecida por suas contribuições no campo da psicologia educacional e da alfabetização. Emília Ferreiro também enfatiza a relevância do brincar e do aspecto lúdico no processo de aprendizagem das crianças. Em suas obras, ela aborda como as atividades recreativas e o uso do lúdico podem potencializar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos pequenos, tornando a experiência educativa mais significativa e prazerosa. Ferreiro destaca a importância de considerar o brincar como uma parte essencial do currículo na Educação Infantil, promovendo assim um ambiente propício para o crescimento e a aprendizagem da criança.

EXEMPLOS DE PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jogos de Construção: Brinquedos de construção como blocos de diferentes formas e tamanhos podem ser utilizados pelas crianças para construir torres, casas, castelos e outras estruturas criativas, blocos de encaixar de diversos tamanhos e formas, também permite a criação de diversas estruturas. Os blocos de montar (Lego) permitem que as crianças criem diferentes estruturas, veículos, animais e cenários, estimulando a imaginação e a habilidade de construção, além das habilidades motoras finas, também o raciocínio espacial e a concentração, e ainda serem desafios divertidos. Piaget (1978) enfatizou a importância do jogo no desenvolvimento da inteligência das crianças. Ele acreditava que brincar é uma forma de as crianças explorarem e compreenderem o mundo ao seu redor.

Histórias e Dramatizações: Contar histórias e encenar peças teatrais ou recontar histórias, criar cenários, como brincar de casinha, brincar com materiais não estruturados ou recicláveis, brincar de super-heróis, médico, dentista, professor, bombeiro, policial, entre outros, desenvolve a linguagem, a compreensão auditiva e verbal e a expressão emocional, são brincadeiras que agregam valores culturais e ajudam as crianças a desenvolverem um sentido de identidade e pertencimento cultural. Vygotsky (2007) acreditava que o jogo e a dramatização são essenciais para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento abstrato e das habilidades sociais. Ele introduziu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", onde ele argumenta que as crianças aprendem melhor em um contexto social e interativo, muitas vezes facilitado por atividades como dramatização e brincadeiras simbólicas.

Atividades Artísticas: Pintura, desenho, pintura a dedo, pintura com tintas, riscos com giz, pintura com pincéis e rolos, colagens com cola e papéis diversos, folhas secas e modelagem com massinha, permitem a expressão criativa e desenvolvimento da coordenação motora fina. Gardiner (1994) enfatiza a necessidade de um currículo educacional que valorize as artes visuais e ciências como componentes essenciais da educação integral das crianças. Ele argumenta que as habilidades

artísticas não são apenas formas de expressão criativa, mas também desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Música e Movimento: Atividades como pular corda, amarelinha, correr, pular, subir, descer, escorregar, esconde-esconde, pega-pega, ajudam a melhorar a coordenação motora fina e grossa e socialização. Atividades que envolvem música, dança, movimento corporal, ajudam no desenvolvimento rítmico, o equilíbrio, a oralidade e a expressão corporal e ajudam na coordenação motora também. Kishimoto (2007) destaca que atividades como música e dança não devem ser vistas apenas como momentos de lazer, mas sim como ferramentas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento das crianças, e que o brincar por meio da música e da dança estimula a criatividade, a expressão emocional, a socialização e o desenvolvimento motor, contribuindo significativamente para sua formação global. E ainda enfatiza que o lúdico não deve ser subestimado na Educação Infantil, pois desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e no fortalecimento das habilidades socioemocionais dos pequenos.

Autores renomados como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Howard Gardner, Friedrich Froebel, Maria Montessori e Jerome Bruner fornecem uma base teórica sólida que destaca a importância do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Piaget enfatiza o papel do jogo na construção do conhecimento; Vygotsky na interação social e desenvolvimento cultural; Gardner na diversidade das inteligências; Froebel na expressão natural da criança; Montessori no aprendizado autodirigido; e Bruner na exploração de diferentes papéis e cenários. Paulo Freire embora mais conhecido por suas contribuições à educação de jovens e adultos, também valorizava o aspecto lúdico no processo educativo. Para ele, o brincar é uma forma de expressão e comunicação que permite a criança se relacionar com o mundo de maneira crítica e criativa.

As referências mencionadas oferecem um aprofundamento teórico valioso para educadores e pais interessados em promover uma educação infantil rica e significativa. Em suma, as referências mencionadas oferecem embasamento teórico sólido para a promoção do lúdico na educação infantil, destacando sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças, ao aplicar esses princípios na prática educativa, é possível criar experiências enriquecedoras e significativas que contribuem para a formação de indivíduos autônomos, críticos e felizes, despertando o interesse dos pequenos pelo aprendizado e fortalecendo sua autoestima e confiança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico na educação infantil desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ao longo da história da pedagogia, a valorização do brincar como uma atividade essencial para a infância tem sido cada vez mais reconhecida e incorporada nas práticas educacionais. Não é apenas sobre diversão, é sobre criar um espaço onde as crianças possam explorar, experimentar, criar, interagir, aprender e crescer de maneira integral, é uma ferramenta poderosa que deve ser valorizada e integrada de forma estratégica no currículo. Conhecer os espaços

e as materialidades ajudam o educador a preparar um ambiente mais produtivo e significativo para as crianças. As brincadeiras e jogos não apenas tornam o aprendizado mais agradável, mas também promovem um desenvolvimento holístico, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais além de ajudar na transmissão de valores culturais e na formação da identidade. Visa criar uma educação mais equilibrada e significativa, reconhecendo a complexidade e a interconexão dos diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Investir no lúdico é investir no futuro das crianças, proporcionando-lhes um ambiente educativo rico e estimulante que favorece um desenvolvimento saudável e equilibrado, transformando o processo educativo mais dinâmico, inclusivo e eficaz, que valoriza sua individualidade, autonomia e potencialidades, contribuindo para a formação de indivíduos crítico, autônomos e felizes, além de promover um ambiente de aprendizagem rico e significativo para todas as crianças. Assim quando o brincar é valorizado e integrado de forma cuidadosa e planejada, estamos construindo as bases para um desenvolvimento saudável e sustentável das futuras gerações, possibilitando-lhes explorar o mundo, construir conhecimentos e se tornarem indivíduos mais felizes, criativos e preparados para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

Alves, Lynn. **Games e Ludicidade: O Lúdico Na Educação a partir de Jogos Digitais**. Salvador: EDUFBA, 2014.

Antunes, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: RJ Editora Vozes, 2003.

Bruner, Jerome. **Sobre a teoria da instrução**. São Paulo: Cultrix, 1976.

Ferreiro, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

Froebel, Friedrich. **A educação do homem**. São Paulo: ed. Fundação Calouste Guilbenkian, 2001.

Gardiner, Howard. **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Kishimoto, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Kishimoto, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1999.

Kishimoto, T. M. **O Brinquedo e a Criança**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Kishimoto, T. M. **Os jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Montessori, Maria. **A criança**. São Paulo: Ed. Papyrus, 1997.

Piaget, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Piaget, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Vygotsky, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Winnicott, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

A INFLUÊNCIA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU NO ILUMINISMO, NA REVOLUÇÃO FRANCESA E NA EDUCAÇÃO



THE INFLUENCE OF JEAN-JACQUES ROUSSEAU ON THE ENLIGHTENMENT, THE FRENCH REVOLUTION AND EDUCATION

MARIA ANTONIETA NEVES IZIDORO

Graduação em História pela Universidade Camilo Castelo Branco; Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos; Professora de Ensino infantil e fundamental I - EMEF Profª João de Lima Paiva - SP..

RESUMO

O estudo do desenvolvimento humano tem despertado grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da filosofia e educação. Neste contexto, a teoria de Rousseau representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem da criança. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise filosófica e educacional das principais ideias de Rousseau sobre o desenvolvimento humano, buscando explorar a influência do ambiente, atores sociais, bem como fatores que podem afetar negativamente esse desenvolvimento. Por meio desta investigação, hipotetiza-se obter uma visão mais abrangente e aprofundada sobre o tema, trazendo subsídios para a prática profissional e para o aprimoramento das políticas educacionais. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Rousseau, Desenvolvimento Humano e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. Jean-Jacques Rousseau foi um pensador cuja influência transcendeu seu tempo, moldando profundamente o Iluminismo, a Revolução Francesa e a educação moderna. Suas ideias sobre liberdade, igualdade e educação continuam a ser relevantes e a inspirar debates contemporâneos sobre democracia e pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Rousseau; Educação; Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

The study of human development has aroused great interest among researchers and professionals in the fields of philosophy and education. In this context, Rousseau's theory represents an important contribution to better understanding the processes involved in children's growth and learning. This research aims to carry out a philosophical and educational analysis of Rousseau's main ideas on human development, seeking to explore the influence of the environment, social actors, as well as factors that can negatively affect this development. Through this research, it is hoped to obtain a more comprehensive and in-depth view of the subject, providing support for professional practice and the improvement of educational policies. This work deals with 3 previously determined thematic axes, Rousseau, Human Development and Teaching and Learning, and the methods used were to carry out this research with a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. Jean-Jacques Rousseau was a thinker whose influence transcended his time, profoundly shaping the Enlightenment, the French Revolution and modern education. His ideas on freedom, equality and education continue to be relevant and inspire contemporary debates on democracy and pedagogy.

KEYWORDS: Rousseau; Education; Human Development.

INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento humano tem despertado grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da filosofia e educação. Neste contexto, a teoria de Rousseau representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem da criança. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise filosófica e educacional das principais ideias de Rousseau sobre o desenvolvimento humano, buscando explorar a influência do ambiente, atores sociais, bem como fatores que podem afetar negativamente esse desenvolvimento. Por meio desta investigação, hipotetiza-se obter uma visão mais abrangente e aprofundada sobre o tema, trazendo subsídios para a prática profissional e para o aprimoramento das políticas educacionais. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Rousseau, Desenvolvimento Humano e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados e tratados. Na terceira etapa os dados foram interpretados e tecidas considerações a respeito.

DESENVOLVIMENTO

Jean-Jacques Rousseau foi um filósofo, escritor e compositor genebrino, nascido em 28 de junho de 1712 e falecido em 2 de julho de 1778. Sua influência se estendeu por diversas áreas, incluindo a educação, a política e a filosofia. Rousseau é amplamente reconhecido por seu impacto na filosofia moderna e na pedagogia, especialmente com sua obra "Emílio, ou Da Educação" (1762), na qual defende uma abordagem naturalista para a educação das crianças. Segundo ele, "o homem nasce livre, e por toda parte encontra-se acorrentado" (ROUSSEAU, 1762, p. 1). Rousseau argumenta que a educação deve desenvolver as virtudes naturais do indivíduo, "Tudo é bom ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera nas mãos do homem" (ROUSSEAU, 1762, p. 7).

Rousseau também é conhecido por seu trabalho "O Contrato Social" (1762), que introduziu ideias revolucionárias sobre a soberania popular e o governo democrático. Nesta obra, ele argumenta que "o homem que pensa é um animal depravado" (ROUSSEAU, 1762, p. 5), destacando sua visão crítica sobre a civilização e suas instituições. Rousseau acreditava que a sociedade corrompe a bondade natural do homem, "O primeiro que, tendo cercado um terreno, disse: 'Isto é meu', e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil" (ROUSSEAU, 1762, p. 44). Sua concepção de que o governo legítimo só pode derivar do consentimento dos governados teve uma influência duradoura nas teorias políticas subsequentes.

Além de suas contribuições teóricas, Rousseau teve uma vida pessoal tumultuada, marcada por conflitos e contradições. Ele viveu em diversos lugares da Europa, incluindo Paris, onde se envolveu com os enciclopedistas e desenvolveu suas principais obras filosóficas. Sua autobiografia, "Confissões" (1782), oferece um relato introspectivo de sua vida, onde ele admite: "Senti antes de pensar" (ROUSSEAU, 1782, p. 23). Rousseau descreve suas experiências pessoais e filosóficas com uma honestidade rara, escrevendo, "Resolvi mostrar aos meus semelhantes um homem em toda a verdade da natureza; e esse homem serei eu" (ROUSSEAU, 1782, p. 5).

Rousseau também deixou sua marca na música, compondo diversas obras, incluindo a ópera "Le Devin du Village" (1752). Ele acreditava que a música deveria expressar a simplicidade e a pureza da natureza, um reflexo de sua filosofia geral. Em "Confissões", Rousseau escreve, "Eu via a música como uma arte inocente e pura" (ROUSSEAU, 1782, p. 45), demonstrando sua paixão pela arte musical. Ele afirmava que "a música é a arte de combinar os sons de maneira agradável ao ouvido" (ROUSSEAU, 1752, p. 12), destacando sua abordagem estética.

Desta forma, a influência de Rousseau se estendeu além de sua vida, impactando movimentos como o Romantismo e a Revolução Francesa (1789). Seus escritos inspiraram muitos líderes revolucionários que adotaram suas ideias sobre igualdade e liberdade. Rousseau acreditava que a busca pela autenticidade e pela liberdade era essencial para a realização humana, "A liberdade é a condição essencial da moralidade" (ROUSSEAU, 1762, p. 78).

Os revolucionários franceses adotaram suas ideias para justificar a abolição da monarquia e a criação de um governo baseado na vontade geral. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, um documento fundamental da Revolução, ecoa diretamente os princípios

rousseauianos de igualdade e direitos naturais (HUNT, 2007). Rousseau afirmava que "o homem nasce livre, e por toda parte encontra-se acorrentado" (ROUSSEAU, 1762, p. 1), um pensamento que ressoou profundamente entre os revolucionários.

Além de Rousseau, outros filósofos iluministas também tiveram uma influência significativa na Revolução Francesa. Voltaire, por exemplo, foi um crítico feroz da monarquia absoluta e da Igreja Católica. Em sua obra "Cartas Filosóficas" (1734), Voltaire criticou a monarquia absoluta francesa e elogiou o sistema político britânico, que ele considerava mais livre e equilibrado. "A Inglaterra é o único país onde o poder da coroa é limitado por leis, e onde o povo participa da legislação" (VOLTAIRE, 1734, p. 27), escreveu ele. Esta obra foi tão controversa que levou à sua breve prisão e ao exílio, mas também ajudou a espalhar suas ideias sobre a liberdade e o governo constitucional.

Voltaire também foi um defensor ardente da tolerância religiosa, expressando suas opiniões em obras como "Tratado sobre a Tolerância" (1763). Em resposta ao caso Jean Calas, um protestante injustamente executado, Voltaire escreveu, "A tolerância é tão necessária na política quanto na religião; só os fanáticos são inimigos da liberdade" (VOLTAIRE, 1763, p. 89). Ele acreditava que a perseguição religiosa era um dos maiores males da humanidade e que todas as religiões deveriam coexistir pacificamente.

A defesa de Voltaire pela liberdade de expressão é exemplificada em sua famosa citação, muitas vezes atribuída erroneamente a ele, mas que encapsula seu espírito, "Não concordo com o que dizes, mas defenderei até a morte o teu direito de dizê-lo" (HALL, 1906, p. 199). Embora esta frase específica tenha sido escrita por sua biógrafa, Evelyn Beatrice Hall, reflete com precisão os princípios que Voltaire defendia incansavelmente. Sua luta contra a censura e pela liberdade de imprensa teve um impacto duradouro no desenvolvimento das sociedades democráticas modernas.

Voltaire foi também um crítico acérrimo da superstição e da ignorância, frequentemente usando sua obra para promover a razão e a ciência. No "Dicionário Filosófico" (1764), ele escreveu, "Aqueles que podem fazer você acreditar em absurdos podem fazer você cometer atrocidades" (VOLTAIRE, 1764, p. 112). Ele via a educação e o conhecimento como ferramentas essenciais para combater a tirania e a injustiça.

Em sua obra "Cândido, ou o Otimismo" (1759) é uma sátira mordaz das filosofias otimistas de sua época, especialmente as de Leibniz, que afirmava que vivemos "no melhor dos mundos possíveis". Voltaire usou a história de Cândido para mostrar os horrores e absurdos do mundo, argumentando que a crença cega na bondade inerente do mundo é ingênua. "Tudo está bem, e tudo vai bem, e tudo vai o melhor que poderia" (VOLTAIRE, 1759, p. 101), ele escreveu sarcasticamente, criticando a aceitação passiva do sofrimento humano.

Outro filósofo importante foi Montesquieu. Suas ideias sobre a separação dos poderes no governo tiveram uma profunda influência nas constituições de muitas nações modernas. Em sua obra mais famosa, "O Espírito das Leis" (1748), Montesquieu argumenta que "só o poder freia o poder" (MONTESQUIEU, 1748, p. 33), defendendo que a divisão do governo em ramos executivo, legislativo e judiciário é essencial para prevenir a tirania.

Montesquieu acreditava que diferentes formas de governo eram adequadas para diferentes

culturas e climas, uma teoria que ele detalhou em "O Espírito das Leis". Ele escreveu: "As leis devem ser tão próprias para o povo para o qual são feitas, que é uma grande coincidência se as leis de uma nação podem convir a outra" (MONTESQUIEU, 1748, p. 8). Essa visão relativista das leis foi inovadora, pois desafiava a ideia de um sistema legal universal e rígido.

Em sua análise dos governos, Montesquieu destacou a importância da liberdade política, que ele acreditava ser garantida pela separação dos poderes. "Não há liberdade se o poder de julgar não for separado do poder legislativo e do poder executivo" (MONTESQUIEU, 1748, p. 162). Essa ideia influenciou profundamente a Constituição dos Estados Unidos, bem como outras constituições ao redor do mundo, promovendo sistemas de freios e contrapesos.

Além de suas contribuições para a teoria política, Montesquieu também criticou o despotismo e a monarquia absolutista, especialmente na França. Em suas "Cartas Persas" (1721), ele usou a ficção para satirizar a sociedade francesa e os abusos do poder real. "Um Estado pode ser feliz com um príncipe malvado, mas nunca será feliz com um tribunal corrompido" (MONTESQUIEU, 1721, p. 87), escreveu ele, destacando a necessidade de virtude e moralidade no governo.

Montesquieu também abordou questões sociais e econômicas, defendendo a importância do comércio para a prosperidade das nações. Ele argumentou que "o comércio cura os preconceitos destrutivos" (MONTESQUIEU, 1748, p. 338), sugerindo que as interações comerciais entre nações promovem a paz e o entendimento mútuo. Esta visão era parte de sua crença mais ampla de que as leis e as instituições devem promover o bem-estar geral da sociedade.

Há de se considerar que interessantemente, Denis Diderot, foi um filósofo iluminista, escritor e crítico de arte francês, conhecido principalmente por sua contribuição à *Encyclopédie*. Esta obra monumental, que ele editou juntamente com Jean le Rond d'Alembert, tinha como objetivo reunir e disseminar o conhecimento humano. Diderot acreditava que "o homem só será livre quando o último rei for enforcado nas tripas do último padre" (DIDEROT, 1765, p. 112), uma declaração ousada que reflete seu compromisso com a liberdade de pensamento e a crítica às autoridades estabelecidas.

A *Encyclopédie*, publicada entre 1751 e 1772, foi um marco na história do Iluminismo e teve um papel fundamental na propagação das ideias iluministas. Diderot escreveu, "Mudemos a maneira comum de pensar e a face do mundo será mudada" (DIDEROT, 1751, p. 7). Ele e seus colaboradores buscaram não apenas compilar o conhecimento existente, mas também questionar e desafiar as crenças tradicionais, promovendo uma visão racional e científica do mundo.

Diderot também foi um crítico acérrimo da religião organizada, especialmente do poder da Igreja Católica. Em suas obras, ele frequentemente atacava o dogmatismo e a intolerância religiosa. "A fé cega honra tanto a Deus quanto o erro honra a verdade" (DIDEROT, 1769, p. 45), escreveu ele em uma de suas cartas. Para Diderot, a verdadeira moralidade e o progresso humano dependiam da razão e da liberdade de pensamento, e não da submissão às autoridades religiosas.

Além de seu trabalho na *Encyclopédie*, Diderot escreveu numerosos ensaios, novelas e peças de teatro. Sua obra "Jacques o Fatalista e seu Mestre" (1796) explora temas como a liberdade e o determinismo, utilizando o diálogo entre os personagens para questionar a moralidade convencional. "Tudo o que nos acontece está escrito lá em cima" (DIDEROT, 1796, p. 67), diz Jacques, refletindo

sobre a inevitabilidade do destino e a complexidade da condição humana.

Diderot também fez contribuições significativas à teoria da arte e à crítica literária. Em seus "Salões", uma série de críticas de exposições de arte, ele escreveu, "A arte deve captar a alma do espectador e elevá-lo" (DIDEROT, 1767, p. 122). Ele defendia que a arte deveria não apenas imitar a natureza, mas também provocar reflexão e emoção, desafiando o público a ver o mundo de novas maneiras.

A visão de Diderot sobre a educação também era progressista para sua época. Ele acreditava que a educação deveria desenvolver a capacidade crítica e a curiosidade intelectual dos indivíduos. "É melhor iluminar os homens do que condená-los" (DIDEROT, 1754, p. 89), afirmou, enfatizando a importância de uma educação que promove a liberdade de pensamento e o espírito crítico.

Desta forma, pode-se traçar um paralelo entre os filósofos apresentados, pois, em primeiro lugar, todos os três filósofos eram críticos das instituições políticas e religiosas tradicionais de sua época. Rousseau criticou a desigualdade social e a corrupção política, defendendo que "o homem nasce livre, e por toda parte encontra-se acorrentado" (ROUSSEAU, 1762, p. 1). Voltaire, por sua vez, era famoso por sua oposição à intolerância religiosa e à tirania política. Em suas "Cartas Filosóficas" (1734), ele afirmou que "a liberdade de pensamento é a única garantia contra a tirania" (VOLTAIRE, 1734, p. 45). Diderot também criticava vigorosamente o poder absoluto da monarquia e da Igreja. Em sua obra "Encyclopédie", ele e seus colaboradores buscavam desafiar o dogma e promover a razão: "O poder absoluto corrompe absolutamente" (DIDEROT, 1751, p. 45).

Outro ponto convergente entre Rousseau, Voltaire e Diderot é a defesa da educação como meio de emancipação e progresso social. Rousseau, em "Emílio, ou Da Educação" (1762), propôs uma educação natural que respeitasse o desenvolvimento da criança, afirmando que "a educação do homem começa no nascimento; antes de falar, antes de entender, já se instrui" (ROUSSEAU, 1762, p. 9). Voltaire também valorizava a educação e o conhecimento como ferramentas essenciais para combater a ignorância e a superstição. Ele escreveu, "A ignorância é a mãe de todos os males" (VOLTAIRE, 1764, p. 112). Diderot, através da "Encyclopédie", buscava disseminar o conhecimento e promover a educação acessível para todos, acreditando que "mudemos a maneira comum de pensar e a face do mundo será mudada" (DIDEROT, 1751, p. 7).

Sendo assim, na área da educação, Rousseau propôs uma abordagem educacional que valorizava a liberdade e o desenvolvimento natural das crianças (ROUSSEAU, 1762). Rousseau argumentava que a educação deveria ser centrada no aluno e promover a curiosidade e a autonomia, em vez de seguir métodos rígidos e autoritários. Essas ideias foram revolucionárias para a época e influenciaram educadores subsequentes, como Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel, que desenvolveram métodos pedagógicos centrados na criança (BOWEN, 2011).

Rousseau inicia "Emílio" argumentando que a educação deve respeitar a natureza da criança, permitindo que ela se desenvolva de acordo com suas próprias necessidades e interesses. Ele afirma que "a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens" (ROUSSEAU, 1762, p. 11). Esse princípio se opõe à prática comum de tratar as crianças como pequenos adultos, impondo-lhes expectativas e responsabilidades inadequadas para sua idade.

Outro ponto central da obra é a crítica de Rousseau aos métodos educativos que dependem da memorização e da obediência cega. Em vez disso, ele promove a ideia de que a educação deve incentivar a curiosidade e o pensamento crítico. "A criança não deve aprender nada por fé cega; deve conhecer as coisas por si mesma" (ROUSSEAU, 1762, p. 23). Esta abordagem visa formar indivíduos autônomos e capazes de pensar por si mesmos.

Rousseau também enfatiza a importância da educação moral e emocional. Ele acredita que, para ser verdadeiramente educado, o indivíduo deve desenvolver não apenas o intelecto, mas também as virtudes e os sentimentos. "A educação do coração é a principal coisa, e sem ela, toda a instrução é inútil" (ROUSSEAU, 1762, p. 45). Assim, Rousseau propõe uma educação integral que abarca todos os aspectos do ser humano.

No que diz respeito à disciplina, Rousseau argumenta que as punições e recompensas externas são menos eficazes do que as consequências naturais das ações. Ele defende que "a melhor maneira de tornar uma criança obediente é torná-la dependente apenas da necessidade" (ROUSSEAU, 1762, p. 71). Este conceito de autodisciplina é crucial para a formação de indivíduos responsáveis e autossuficientes.

Quando voltado ao contexto brasileiro, as ideias de Rousseau foram incorporadas e adaptadas por diversos educadores ao longo do tempo. A pedagogia de Anísio Teixeira, por exemplo, foi fortemente influenciada pelo pensamento rousseauiano. Teixeira defendia uma educação pública e democrática, que respeitasse as individualidades e as potencialidades de cada aluno. Segundo Teixeira, "educar é emancipar" (TEIXEIRA, 1957, p. 29), um princípio que ressoa com a visão de Rousseau de que a educação deve libertar e desenvolver as capacidades naturais do indivíduo.

Outro exemplo notável é o trabalho de Paulo Freire, cujas teorias pedagógicas também refletem influências de Rousseau. Freire enfatizou a importância da educação dialógica e crítica, onde o aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Ele acreditava que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão" (FREIRE, 1970, p. 39), alinhando-se com a visão de Rousseau sobre a necessidade de um ambiente educacional que respeite e desenvolva a autonomia e a liberdade do estudante.

As escolas modernas brasileiras, especialmente aquelas que adotam metodologias progressistas, também refletem as ideias de Rousseau. Muitas escolas aplicam princípios de aprendizado ativo e centrado no aluno, promovendo um ambiente que valoriza a curiosidade e a iniciativa das crianças. O educador brasileiro Lourenço Filho, influenciado por Rousseau, destacou a importância de uma educação que "formasse indivíduos capazes de pensar e agir livremente" (FILHO, 1958, p. 84), enfatizando a necessidade de um sistema educacional que promova o desenvolvimento integral do ser humano.

A influência de Rousseau pode ser vista também nas políticas educacionais brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, por exemplo, incorpora princípios que refletem o pensamento rousseauiano, como a valorização da liberdade de aprender e ensinar e a promoção do desenvolvimento integral do aluno. Segundo a LDB, "a educação deve visar ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho" (BRASIL, 1996, p. 3), princípios que ecoam a visão de Rousseau sobre a educação como um processo de formação integral do indivíduo.

Portanto, as ideias de Rousseau continuam a influenciar profundamente a educação brasileira, promovendo um sistema que valoriza a liberdade, a autonomia e o desenvolvimento integral dos alunos. Sua visão de uma educação natural e libertadora continua a ser um ideal perseguido por educadores e políticas educacionais no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jean-Jacques Rousseau foi um pensador cuja influência transcendeu seu tempo, moldando profundamente o Iluminismo, a Revolução Francesa e a educação moderna. Suas ideias sobre liberdade, igualdade e educação continuam a ser relevantes e a inspirar debates contemporâneos sobre democracia e pedagogia. A análise de suas obras revela um legado duradouro que continua a influenciar a filosofia política e as práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BOWEN, J. **A History of Western Education**. Vol. III. Routledge, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

CRANSTON, M. Jean-Jacques: **The Early Life and Work of Jean-Jacques Rousseau, 1712-1754**. University of Chicago Press, 1991.

DIDEROT, D. **Jacques le fataliste et son maître**. Paris: Garnier-Flammarion, 1796.

DIDEROT, D. **Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient**. Paris: Garnier-Flammarion, 1769.

DIDEROT, D. **Pensées sur l'interprétation de la nature**. Paris: Garnier-Flammarion, 1754.

DIDEROT, D. **Salons**. Paris: Garnier-Flammarion, 1767.

DIDEROT, D. **La Religieuse**. Paris: Garnier-Flammarion, 1765.

DIDEROT, D. **Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers**. Paris: André Le Breton, 1751.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FILHO, L. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

HALL, E. B. **The Friends of Voltaire**. London: Smith, Elder & Co, 1906.

HUNT, L. **Inventing Human Rights: A History**. W. W. Norton & Company, 2007.

LUKES, S. P. **A Radical View**. Macmillan International Higher Education, 2006.

MONTESQUIEU, C. S. **De l'esprit des lois**. Paris: Garnier-Flammarion, 1748.

MONTESQUIEU, C. S. **Lettres persanes**. Paris: Garnier-Flammarion, 1721.

ROUSSEAU, J. **Le Devin du Village**. Paris: Garnier-Flammarion, 1752.

ROUSSEAU, J. **O Contrato Social**. 1762.

ROUSSEAU, J. **Emílio, ou Da Educação**. 1762.

ROUSSEAU, J. **Émile, ou De l'éducation**. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.

ROUSSEAU, J. **Les Confessions**. Paris: Garnier-Flammarion, 1968.

VOLTAIRE. **Candide, ou l'Optimisme**. Paris: Garnier-Flammarion, 1759.

VOLTAIRE. **Dictionnaire Philosophique**. Paris: Garnier-Flammarion, 1764.

VOLTAIRE. **Lettres philosophiques**. Paris: Garnier-Flammarion, 1734.

VOLTAIRE. **Traité sur la tolérance**. Paris: Garnier-Flammarion, 1763.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957.

AS RELAÇÕES SOCIAIS E O AFETO NA EDUCAÇÃO

SOCIAL RELATIONS AND AFFECTION IN EDUCATION



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

Este artigo busca explorar reflexões sobre a importância da afetividade, das relações sociais e cognitivas como aliadas no processo de ensino-aprendizagem, além de seu desenvolvimento histórico. Os interesses que as crianças demonstram no dia a dia são fundamentais para a construção do currículo. Alinhar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; transformar cada situação de ensino em uma experiência única é o que confere ao trabalho de cada educador um caráter original e singular. Portanto, padronizar práticas pedagógicas não é viável. No entanto, é sempre valioso refletir sobre elas. As estratégias adotadas em determinadas situações geralmente revelam caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras inovadoras de promover a aprendizagem, de acordo com a concepção educacional adotada pelo docente. Cada fase do desenvolvimento infantil apresenta comportamentos distintos, tanto no aspecto emocional quanto no social e intelectual. Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo compreender o papel da afetividade no ambiente escolar. Utiliza-se uma metodologia baseada em autores relevantes no tema, que descrevem a afetividade como um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade; Interesse; Educador.

ABSTRACT

This article seeks to explore reflections on the importance of affectivity, social and cognitive relationships as allies in the teaching-learning process, as well as their historical development. The interests that children show on a daily basis are fundamental to building the curriculum. Aligning these interests with the objectives of the planned activities is a major challenge; transforming each teaching situation into a unique experience is what gives each educator's work an original and singular character. Therefore, standardizing teaching practices is not feasible. However, it is always valuable to reflect on them. The strategies adopted in certain situations generally reveal paths that are the fruit of the teacher's creativity and show innovative ways of promoting learning, according to the educational concept adopted by the teacher. Each stage of children's development shows different behaviors, both emotionally and socially and intellectually. The aim of this end-of-course work is to understand the role of affectivity in the school environment. It uses a methodology based on relevant authors who describe affectivity as a crucial element in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Creativity; Interest; Educator.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma análise aprofundada sobre a importância do afeto, das interações sociais e cognitivas no processo de ensino-aprendizagem, além de seu desenvolvimento histórico. A escolha deste tema se deve à relevância do curso de psicopedagogia em compreender as crianças em uma perspectiva psicopedagógica, focando nos problemas que podem surgir durante o processo de aprendizagem quando há uma ruptura ou ausência de afetividade.

Desde as primeiras experiências nos estágios, sentimos a necessidade de entender melhor como essas interações ocorrem no cotidiano da sala de aula e como elas influenciam positivamente ou negativamente a aprendizagem dos alunos. Nosso objetivo é contribuir para que o ambiente escolar seja um espaço onde prevaleçam relações agradáveis e respeitadas entre professores e alunos.

A escolha deste tema se justifica pela percepção de que é essencial criar um vínculo afetivo positivo com as crianças, para que elas se sintam acolhidas no ambiente escolar, que deve ser uma extensão do lar. A escola deve oferecer um espaço de reflexão e formação integral para os alunos, favorecendo seu desenvolvimento pleno.

Os riscos socioafetivos e comportamentais nos primeiros anos do Ensino Fundamental podem gerar dificuldades escolares, influenciadas pela composição e organização do ambiente educacional, práticas pedagógicas, entre outros fatores. Por isso, é crucial que os professores das séries iniciais estejam atentos à afetividade, pois muitas crianças expressam seus sentimentos por meio da linguagem corporal. A falta de habilidades sociais e emocionais nos primeiros anos do Ensino Fundamental pode aumentar o risco de uma experiência escolar negativa, mas isso não significa que todos os alunos com dificuldades escolares apresentem fatores de risco socioafetivos

na primeira infância.

O problema central desta pesquisa gira em torno da afetividade entre professores, alunos e colegas, trazendo questionamentos baseados em autores que discutem o tema.

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento infantil vai muito além do que geralmente percebemos. As crianças não evoluem apenas em termos físicos e intelectuais; elas estão em constante transformação.

A visão da infância é reconstruída pelos adultos através de um processo duplo: por um lado, está ligada a um contexto de valores e aspirações da sociedade; por outro, depende das percepções individuais dos adultos, que incorporam memórias de sua própria infância. Assim, a imagem da infância reflete o contexto atual, mas também carrega uma visão idealizada do passado do adulto, contemplando sua própria infância. A infância expressa nos brinquedos contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir, além do imaginário do criador do objeto (KISHIMOTO, 1995, p.50).

Tudo o que vivenciamos na infância influencia quem somos e como pensamos. A formação do caráter, da personalidade e a posição social da criança são moldadas por suas experiências na infância e pelos influenciadores ao seu redor, como amigos próximos, pais, tios e primos. As habilidades cognitivas se desenvolvem à medida que as crianças aprendem a pensar de maneira mais complexa, tomar decisões e resolver problemas.

Professores excepcionais são aqueles que se adaptam às reações emocionais de seus alunos. No que diz respeito às interações entre os alunos, muitas vezes é a primeira vez que eles convivem com crianças da mesma idade. O papel do professor frequentemente se torna o de mediador quando as crianças enfrentam dificuldades para compartilhar ou aprender a conviver.

Em resumo, o professor é um profissional que: auxilia no desenvolvimento pessoal e inter-subjetivo do aluno; facilita o acesso ao conhecimento; é um ser cultural que domina profundamente sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; é um analista crítico da sociedade, intervindo nela com sua atividade profissional; e é um membro de uma comunidade de profissionais, tanto científica (produzindo conhecimento sobre sua área) quanto social (LIBÂNEO, PIMENTA, 2002, p.44).

Além disso, os professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I precisam ser criativos e adaptáveis. Eles devem pensar além de sua própria perspectiva madura e ser capazes de se colocar no lugar de seus alunos, compreendendo suas necessidades e desafios.

A RELEVÂNCIA DO AFETO COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

Com os avanços rápidos na pesquisa científica sobre conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, surge a oportunidade de moldar práticas educacionais mais eficazes. Aproveitar esses avanços, no entanto, exige a integração de insights de diversas áreas - desde as ciências biológicas e neurociências até a psicologia, sociologia, ciências do desenvolvimento e da aprendizagem - e conectá-los ao conhecimento de abordagens bem-sucedidas que estão emergindo na educação.

Pino (2000, p. 128) destaca que os fenômenos afetivos definem a maneira de ser do ser

humano:

As emoções representam como os eventos impactam a natureza sensível do ser humano, gerando uma série de reações que definem seu modo de existir no mundo. Entre esses eventos, as atitudes e reações dos outros em relação a ele são, sem dúvida, as mais significativas, conferindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Portanto, é mais adequado entender o afeto como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as interações sociais que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (objetos, lugares, situações etc.) um sentido afetivo (idem, p. 130-131).

Os principais insights da ciência da aprendizagem e do desenvolvimento indicam que o cérebro e o desenvolvimento de inteligências e capacidades são maleáveis, e que o desenvolvimento cerebral é um processo dependente da experiência, que ativa as vias neurais permitindo novos tipos de pensamento e desempenho. Em função das experiências, o cérebro e as capacidades humanas crescem ao longo de todo o continuum de desenvolvimento e em todo o espectro de desenvolvimento (físico, cognitivo, afetivo) de maneiras interativas.

O que ocorre em um domínio influencia o que acontece em outros. Por exemplo, as emoções podem desencadear ou bloquear o aprendizado. As emoções e os contextos sociais moldam as conexões neurais que contribuem para a atenção, concentração e memória, para a transferência e aplicação do conhecimento. Compreender como os processos de desenvolvimento se desdobram ao longo do tempo e interagem em diferentes contextos pode contribuir para designs mais favoráveis aos ambientes de aprendizagem.

Além disso, as tendências gerais de desenvolvimento são modificadas pelas interações entre aspectos únicos da criança e seus contextos de família, comunidade e sala de aula. Como resultado, as crianças têm necessidades e trajetórias individuais que requerem instrução e apoios diferenciados para permitir um crescimento ideal em competência, confiança e motivação.

(...) O afeto que inspira nossa pedagogia, tomado em seu sentido mais elevado, é, além de um sentimento de alma elevada, uma índole exaltada, em consonância com a Justiça Social, como uma estratégia política, igualmente compreendida na sua sobrevivência para o indivíduo, povos e nações. Os seres humanos – portanto, os cidadãos, entre eles os esperançosos jovens – são muito mais do que um saco de carne, ossos, músculos, nervos, sangue. Amam e sofrem. Sonham, desejam, constroem, frustram-se e, apesar de tudo, prosseguem, vão em frente... Merecem, além de leis, respeito para que elas jamais constituam obscuros privilégios, e possam ser cumpridas em benefício de todos (...). (PERIOTTO, 2009, p.22)

Portanto, a integração do afeto no processo educacional não é apenas desejável, mas essencial para criar um ambiente de aprendizagem que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

OS AVANÇOS CIENTÍFICOS SOBRE A APREDNIZAGEM

Com os avanços rápidos na pesquisa científica sobre conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, surge a oportunidade de moldar práticas educacionais mais eficazes. Aproveitar esses avanços, no entanto, exige a integração de insights de diversas áreas - desde as ciências biológicas e neurociências até a psicologia, sociologia, ciências do desenvolvimento e da aprendizagem - e conectá-los ao conhecimento de abordagens bem-sucedidas que estão emergindo na educação.

Pino (2000, p. 128) destaca que os fenômenos afetivos definem a maneira de ser do ser

humano:

As emoções representam como os eventos impactam a natureza sensível do ser humano, gerando uma série de reações que definem seu modo de existir no mundo. Entre esses eventos, as atitudes e reações dos outros em relação a ele são, sem dúvida, as mais significativas, conferindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Portanto, é mais adequado entender o afeto como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as interações sociais que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (objetos, lugares, situações etc.) um sentido afetivo (idem, p. 130-131).

Os principais insights da ciência da aprendizagem e do desenvolvimento indicam que o cérebro e o desenvolvimento de inteligências e capacidades são maleáveis, e que o desenvolvimento cerebral é um processo dependente da experiência, que ativa as vias neurais permitindo novos tipos de pensamento e desempenho. Em função das experiências, o cérebro e as capacidades humanas crescem ao longo de todo o continuum de desenvolvimento e em todo o espectro de desenvolvimento (físico, cognitivo, afetivo) de maneiras interativas.

O que ocorre em um domínio influencia o que acontece em outros. Por exemplo, as emoções podem desencadear ou bloquear o aprendizado. As emoções e os contextos sociais moldam as conexões neurais que contribuem para a atenção, concentração e memória, para a transferência e aplicação do conhecimento. Compreender como os processos de desenvolvimento se desdobram ao longo do tempo e interagem em diferentes contextos pode contribuir para designs mais favoráveis aos ambientes de aprendizagem.

Além disso, as tendências gerais de desenvolvimento são modificadas pelas interações entre aspectos únicos da criança e seus contextos de família, comunidade e sala de aula. Como resultado, as crianças têm necessidades e trajetórias individuais que requerem instrução e apoios diferenciados para permitir um crescimento ideal em competência, confiança e motivação.

(...) O afeto que inspira nossa pedagogia, tomado em seu sentido mais elevado, é, além de um sentimento de alma elevada, uma índole exaltada, em consonância com a Justiça Social, como uma estratégia política, igualmente compreendida na sua sobrevivência para o indivíduo, povos e nações. Os seres humanos – portanto, os cidadãos, entre eles os esperançosos jovens – são muito mais do que um saco de carne, ossos, músculos, nervos, sangue. Amam e sofrem. Sonham, desejam, constroem, frustram-se e, apesar de tudo, prosseguem, vão em frente... Merecem, além de leis, respeito para que elas jamais constituam obscuros privilégios, e possam ser cumpridas em benefício de todos (...). (PERIOTTO, 2009, p.22)

Portanto, a integração do afeto no processo educacional não é apenas desejável, mas essencial para criar um ambiente de aprendizagem que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

AS FORMAS DE ENSINAR

Quando se trata de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, o processo é distinto da forma como se aprende em casa, com a família ou amigos, no cotidiano, com brinquedos e meios de comunicação. A escola possui um método específico e especial para organizar e propor situações que promovam a aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é ensinar. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho coletivo dos educadores. Cada professor deve ter preparo profissional que garanta o conhecimento

e a prática, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

Se o professor não dominar o conteúdo, não será capaz de selecionar, sequenciar e dosar o que vai ensinar, nem terá flexibilidade na escolha e no emprego de métodos eficazes para promover a aprendizagem em sala de aula. A metodologia de ensino adotada pelo professor é exclusiva de como ele aborda o ensino, seu posicionamento e atitude diante do processo.

O professor que entende a educação como uma prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos para ampliar o conhecimento, vinculando os conteúdos de ensino à realidade, escolhendo procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva.

Sabendo que conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem são processos inter-relacionados, que ocorrem por construção e interação, o professor privilegia conteúdos significativos e integra ao trabalho em sala de aula situações desafiadoras e problematizadoras, prevendo interações com os alunos e entre eles, e com o conhecimento.

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: PIAGET E VYGOTSKY

Dois renomados pesquisadores, Jean Piaget e Lev Vygotsky, dedicaram-se a estudar e formular teorias sobre o desenvolvimento infantil. Piaget, em sua obra “O Nascimento da Inteligência na Criança” (1982), e Vygotsky, em “A Formação Social da Mente” (1991), trouxeram contribuições significativas para a compreensão desse processo.

Desenvolvimento Cognitivo segundo Piaget

Piaget propôs que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre em estágios, cada um caracterizado por uma lógica específica que a criança utiliza para lidar com seus pensamentos.

Estágio Sensório-Motor

O primeiro estágio, denominado Sensório-Motor, abrange o período em que o pensamento da criança é formado por sensações e movimentos. Durante essa fase, a inteligência surge a partir da interação da criança com o mundo ao seu redor e consigo mesma, permitindo a distinção entre ambos. A criança evolui de reflexos básicos para o início do pensamento representativo, que se manifesta com a noção de permanência de objetos – a compreensão de que um objeto continua a existir mesmo quando não está visível.

Piaget (1982) argumenta que a inteligência existe antes mesmo do desenvolvimento da linguagem.

Estágio Pré-Operacional

O segundo estágio, chamado Pré-Operacional, marca o início do desenvolvimento de aspectos lógicos. As características desse estágio incluem:

- **Ausência de Transitividade:** A criança ainda não consegue estabelecer relações conceituais.

- **Ausência de Conservação:** A criança não percebe que objetos podem ser transformados mantendo a quantidade, peso ou volume.
- **Irreversibilidade do Pensamento:** O pensamento da criança é unidirecional, sem a capacidade de reverter ao estado inicial.
- **Raciocínio Transitivo:** A criança não é capaz de generalizar (pensamento indutivo) ou tirar conclusões (pensamento dedutivo).
- **Egocentrismo Cognitivo:** A criança não consegue coordenar diferentes pontos de vista.

A marca distintiva deste estágio é o surgimento da Função Simbólica, que permite à criança representar objetos e eventos ausentes, diferenciando o significado (objeto) do significante (representação do objeto). Isso possibilita atividades como brincar de faz de conta, imitar, falar, escrever, desenhar e jogar.

Piaget enfatizou que esses estágios ocorrem em uma sequência específica e não em outra ordem, sendo cada etapa uma preparação para a seguinte. Ele também destacou que não há idades fixas para cada estágio, pois o desenvolvimento depende da interação entre o indivíduo e o meio ambiente.

No entanto, Piaget focou principalmente no desenvolvimento cognitivo, sem abordar outros aspectos como os afetivos e emocionais, que também se desenvolvem através da interação social.

Lev Vygotsky é um dos principais teóricos que abordam aspectos diversos do desenvolvimento humano. Em sua obra “A Formação Social da Mente” (1991), Vygotsky argumenta que a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural. Ele acredita que o ser humano expande suas capacidades sensoriais através do uso de ferramentas criadas coletivamente e da linguagem desenvolvida em sociedade.

Vygotsky vê o ser humano como um ser bio-psico-histórico-social, ou seja, com uma base biológica que interage com o ambiente, modificando-o e sendo modificado por ele. Essa interação ocorre por meio da mediação, um processo em que algo se interpõe entre o indivíduo e o objeto, facilitando essa relação e promovendo o desenvolvimento integral do ser.

Para Vygotsky, todas as funções psicológicas superiores aparecem primeiro em um contexto interpessoal e depois se internalizam em um contexto intrapessoal. Elias (2000, p. 7) complementa essa visão ao afirmar que, no processo de aprendizagem, participam não apenas os aspectos biológicos e psicológicos descritos por Piaget, mas também o contexto histórico, político e social de cada indivíduo.

Piaget e Vygotsky, em seus estudos, mostram que as capacidades de conhecer e aprender são formadas pelas interações entre o indivíduo e o ambiente, caracterizando os desenvolvimentos motores, afetivos e cognitivos de maneira dinâmica e integrada, com a atividade da criança como elemento central.

De acordo com o modelo epistemológico Construtivista Interacionista, defendido por Jean Piaget (cognitivista) e Lev Vygotsky (sócio-histórico), o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir

da interação com o ambiente. Isso significa que o desenvolvimento é resultado da relação entre o sujeito, com sua carga genética e dispositivos biológicos, e o meio em que está inserido, que inclui desde objetos materiais até valores morais e a presença de outras pessoas.

Henri Wallon também contribui para essa discussão, destacando que o estudo da criança deve incluir o estudo do ambiente em que ela se desenvolve. Três pontos são fundamentais em sua proposta:

1. A ação da escola não se limita à instrução, mas deve se dirigir à pessoa como um todo, servindo como instrumento para seu desenvolvimento.
2. A eficácia da ação educativa se baseia no conhecimento da natureza da criança, suas capacidades e necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança.
3. É no meio físico e social que a atividade infantil encontra as condições para sua realização; o conhecimento escolar não pode se isolar desse meio, mas deve se nutrir das possibilidades que ele oferece (Wallon, 2003, p. 78).

O professor deve cultivar a prática do respeito e valorização das diferenças individuais, incentivando cada aluno a desenvolver seu próprio estilo, respeitando o tempo de cada um e partindo de seus interesses.

A criança vive sua infância; compreender a infância é tarefa do adulto. Mas quem deve prevalecer, o adulto ou a criança? O adulto reconhece as diferenças entre ele e a criança, mas essas diferenças são geralmente vistas como quantitativas, uma questão de grau. Quando um adulto se compara a uma criança, ele a vê como relativamente ou totalmente incapaz de realizar ações ou tarefas que ele mesmo pode executar. Essas incapacidades podem iluminar as diferenças na organização mental entre a criança e o adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das perspectivas descritas nesse artigo sugere que o desenvolvimento humano é um fenômeno multifacetado, influenciado por fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. A educação, portanto, deve ser vista como um processo holístico, que não apenas transmite conhecimento, mas também promove o crescimento emocional e social dos alunos.

Os educadores têm a responsabilidade de criar ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem as diferenças individuais, incentivando cada aluno a explorar e desenvolver suas capacidades únicas. A prática pedagógica deve ser flexível e adaptável, capaz de responder às necessidades e interesses dos alunos, ao mesmo tempo em que se nutre das possibilidades oferecidas pelo contexto social e cultural.

Em suma, a compreensão do desenvolvimento infantil exige uma abordagem integrada e dinâmica, que reconheça a interdependência entre o indivíduo e o meio. A educação deve ser um processo contínuo de interação e transformação, onde o respeito pelas diferenças e a valorização das experiências individuais são fundamentais para o crescimento integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ênio Roberto de. **Indisciplinado ou Hiperativo**. Nova escola, São Paulo. N. 32, p 30-32, maio 2002.

ASSUNÇÃO JOSÉ, Elisabete da; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 12. Ed.2. Imp. São Paulo, 2001.

BARBOSA, Laura Mont Serrot. **Psicopedagogia: Um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. 2. Ed.rev.e ampla. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

COLL, César; Marchesi, COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIO, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Murad-2. Ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

DELORS, Jackues. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbio da aprendizagem**. 4. Ed. São Paulo, Ática, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. 1921-1997. **Política e educação: ensaios/Paulo Freire**. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LIBÂNEO, Carlos José; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**, In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11- 98;

LOREIRO, Marcos Antônio. **Filosofia no ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002- (Coleção Docência em formação)

PERIOTTO, S. **Manual da Pedagogia do Afeto e Pedagogia do Cidadão Ecumênico**. São Paulo: Editora Elevação, 2009.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

PINO, A. (1997) **O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências. Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências**. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 5-24.

SACRISTAN, Jose Gimeno. **La Educacion Obligatoria: su sentido educativo y social**. Ediciones Morata: Madrid, 2001.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos**. Bauru: EDUSC, 1996.

TOPCZEWSKI. Corem; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed editorial, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1984.

A CULTURA E LITERATURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INDIGENOUS CULTURE AND LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MONALISA LAURA BARBOZA MARIANO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anchieta (2010); Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís (2019); Professora de Ensino Fundamental I – Educação Infantil - na CEI Angela Maria Fernandes.

RESUMO

Todo professor como mediador do conhecimento deve apresentar aos seus educandos a diversidade cultural do nosso país por todos meios ao seu alcance assim diminuindo as distancias de nossas extensões territoriais como também promovendo a reflexão sobre as contribuições de índios na identidade brasileira por seu amplo estudo de cultura e literatura indígena conforme indicado pela Lei 11.645/2008, por meio da experiência literária e, conseqüentemente, modificando atitudes e concepções de natureza discriminatória sobre os povos da nativos das terras brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Literatura Brasileira; Literatura Infantil; Literatura Indígena.

ABSTRACT

Every teacher, as a mediator of knowledge, should introduce their students to the cultural diversity of our country by all means at their disposal, thus reducing the distances of our territorial extensions, as well as promoting reflection on the contributions of Indians to Brazilian identity through their broad study of indigenous culture and literature, as indicated by Law 11.645/2008, through literary experience and, consequently, modifying attitudes and conceptions of a discriminatory nature about the native peoples of Brazilian lands.

KEYWORDS: Literature; Brazilian Literature; Children's Literature; Indigenous Literature.

INTRODUÇÃO

A partir de 2008, houve avanço muito grande relação ao ensino-aprendizagem da cultura brasileira foi promulgada a Lei 11.645/2008, que alterava a redação da Lei 10.639/2003, que por sua vez alterava a Lei 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”:

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Como verifica-se no texto da Lei, citado acima, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena é obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sejam públicos ou privados.

Para atender à Lei, houve ampla e irrestrita formação para os professores em serviço, em todas as áreas do conhecimento? Houve interlocução real com as populações indígenas no sentido de ouvir delas sua visão sobre o que e como deveria ser ensinado sobre sua história e cultura? Houve altos investimentos em editais de pesquisa, no sentido de produzir e/ou sistematizar conhecimento pertinente e atualizado atinente aos conteúdos que deveriam ser ensinados doravante? Houve incentivos e orientação para a reformulação dos currículos dos cursos superiores (de graduação e de pós-graduação) destinados à formação dos profissionais da educação? Houve fomento à produção qualificada de materiais didáticos adequados e pertinentes de acesso aberto destinado às diferentes áreas do conhecimento? Houve investimento em instituições como bibliotecas, hemerotecas, filmotecas,

cinemas, galerias de arte e museus públicos, para a identificação, organização e exposição de material relacionado ao escopo da Lei?

Não houve, pelo menos não com a intensidade necessária. Houve iniciativas tímidas frente à grandeza do desafio: por exemplo, o incentivo à criação de cursos de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena (como, por exemplo, o fez a Universidade Federal do Espírito Santo, em parceria com os tupiniquins e os guaranis das aldeias situadas no município de Aracruz) e o edital do Programa Nacional para a Biblioteca Escolar (PNBE), em 2014, que selecionou obras literárias de temática indígena para as escolas públicas de educação básica. Mas, infelizmente, é preciso registrar: os cortes recentes perpetrados pelo presidente Michel Temer e seu sucessor José Messias Bolsonaro.

Atualmente, vemos com um novo mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e, conseqüentemente, surge esperanças sobre o tema indígenas brasileiros, pois foi sancionado com vetos a “Lei 14.701/23, que trata do reconhecimento, da demarcação, do uso e da gestão de terras indígenas” (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2024).

A CULTURA E LITERATURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira dificuldade de um professor de literatura de jovens ou adultos é estimular a articulação entre Literatura, Alteridade e Sociedade, ou seja, a radicalidade (no sentido de ir à raiz) da ideia de literatura como um direito humano e um fator inequívoco do processo que parte da hominização (espécie) à humanização (sujeito histórico-cultural). Importantes discussões sobre isso estão estabelecidas em Candido (1995, 2010), e são retomadas, por exemplo, por Antunes (2019), Corrêa et al. (2019), Dalvi (2019) e Dias (2019).

De modo resumido, a literatura, de forma abrangente, está presente no dia a dia tanto em manifestações próximas à necessidade de expressar sentimentos ou de organizar a comunidade, na intersecção com a magia e a religião (ou seja: com um propósito claramente estabelecido antecipadamente); assim como também em formas desvinculadas dos processos de trabalho cotidiano, com independência em relação à esfera do labor material, da magia e da religião (ou seja: sem finalidades práticas definidas previamente). Enquanto a literatura foi originada pela humanidade para elaborar e expressar de maneira criativa os sentimentos na interação entre individualidade e coletividade, ela não replica exatamente a realidade, pois vai além do imediato, possuindo a capacidade de revelar a complexidade da vida na combinação entre aparência e essência (inclusive incorporando na forma literária as contradições históricas não evidentes à primeira vista).

Qual a ligação entre essa ideia de literatura e a humanização? Segundo Corrêa et al. (2019) e Della Fonte (2020), a literatura não consegue retratar a realidade quando simplesmente reproduz a vida mecanicamente, ou seja, quando mostra apenas a superfície da rotina diária, aquela que já conhecemos. Isso ocorre porque, em uma sociedade capitalista fetichizada, os fenômenos são observados de forma fragmentada e distorcida. Dessa maneira, quando a arte imita a realidade imediata, ela não consegue captar a origem histórica dos fenômenos, apenas reproduzindo a

aparência e obscurecendo as contradições fundamentais de tudo que é humano. Em resumo, ela não nos permite enxergar e compreender a realidade em sua totalidade. É importante ressaltar que não se trata de rejeitar a literatura que aborda a vida cotidiana, comum, mas sim questionar a literatura com inclinação "naturalista", que não oferece a possibilidade de transcender. Destarte, a literatura é:

[...] produzida pelo [ser humano] no seu contato com o mundo e com os outros [seres humanos] como forma de compreensão e crítica da vida social, de si mesmo e dos conflitos humanos; trata-se de uma forma que ilumina as possibilidades de o [ser humano] intervir nesses conflitos e transformá-los. Portanto, não se pode dizer que a literatura seja apenas entretenimento e nem mesmo um trabalho como os outros, pois ela é uma forma que anuncia a possibilidade de trabalho livre, aquele que resiste à automatização e à desumanização que vigoram na sociedade capitalista (CORRÊA et al., 2019, p. 18).

Na literatura indígena, que abarca uma diversidade de narrativas e visões de mundo, encontramos uma forma de resistência que desafia a concepção predominante da existência humana, que muitas vezes nos torna alienados e desumanizados. Através da afirmação da cosmovisão indígena, questionamos a ideia de que a vida deva ser vivida de uma única maneira, imposta pela sociedade em que vivemos. Vale ressaltar que, para cada indivíduo, a humanidade é construída socialmente através da linguagem, em um processo contínuo que vai do mundo exterior para o interior (MARTINS, 2013). Isso ocorre porque o signo é ao mesmo tempo social e material, carregando consigo uma carga ideológica, e a consciência humana está intrinsecamente relacionada à linguagem simbólica. Nesse sentido, a palavra é o signo por excelência (VOLOSHÍNOV, 2017). Ao considerarmos a literatura como uma expressão simbólica complexa, que utiliza a linguagem para significar além do óbvio, é fundamental reconhecer que a reação estética provocada pela arte desempenha um papel crucial na formação da consciência humana, e que o sentido expresso por meio das palavras é essencial para a compreensão do mundo (NAMURA, 2018).

Nesse sentido, Vygotsky, em *A psicologia da arte*, argumenta que o sentimento na arte se transforma em algo pessoal quando cada indivíduo experimenta uma obra de arte. Dessa forma, a experiência artística se torna pessoal sem perder seu caráter social. Portanto, é essencial considerar questões linguísticas e literárias para compreender a realidade, a sociedade e a mente humana, tanto em nível individual quanto em relação ao social e ao outro.

No Brasil, atualmente, pode-se identificar duas grandes raízes linguísticas indígenas, representadas por 45 grupos linguísticos diferentes, os quais se fragmentam em uma variedade de idiomas e dialetos falados pelos diversos povos nativos do país. Cada língua em si representa um vasto mundo humano, mostrando a complexidade e diversidade desse universo indígena. Isso evidencia a falácia de se pensar em uma única língua indígena (muitas vezes erroneamente chamada de "tupi guarani") e a ideia de tratar todos os povos de forma homogênea, usando termos genéricos como "índios" ou indígenas, ignorando suas particularidades, formas de concepção, interação, significação e transformação da realidade em suas comunidades, etnias e nações. A abordagem simplista geralmente utilizada nas escolas, que consiste em aprender algumas palavras de origem indígena incorporadas ao português e ler alguma narrativa tradicional categorizada de forma genérica como "indígena", não é suficiente para compreender a complexidade e riqueza histórico-cultural dos povos indígenas brasileiros.

Quando nos deparamos com a literatura infantil indígena, é necessário enfrentar desafios complexos, uma vez que nos faltam ferramentas conceituais apropriadas. Um dos principais

obstáculos ao lidar com esse tipo de literatura é compreender de forma ampla e sem simplificações as particularidades envolvendo sua classificação, produção, autoria, publicação e circulação. De um lado, temos os textos indígenas, originários dos diferentes povos indígenas e transmitidos oralmente de uma geração para outra, abordando temáticas existenciais e procurando fornecer explicações e orientações sobre o mundo e a vida. No entanto, sob a perspectiva não indígena, esses textos são muitas vezes classificados como mitos, lendas, entre outros, sem considerar sua função original de ficção ou arte. Surge então a questão: podemos chamar isso de literatura? E mais, podemos denominar como literatura indígena algo que não necessariamente é concebido como tal dentro da comunidade onde esse texto é gerado?

Em seguida, considerando a possibilidade de se referir à "literatura indígena", é fundamental reconhecer que nem toda literatura indígena é voltada para crianças - e entender que a classificação da literatura por faixas etárias ou públicos-alvo é uma imposição externa (principalmente induzida pelo mercado, que busca atender a segmentos específicos), que nem sempre reflete a realidade das comunidades indígenas, cada uma com sua própria dinâmica. Em algumas comunidades, não há sentido em distinguir o que é destinado a adultos ou crianças, pois todos participam de forma integrada na vida social. Em outras, há sim uma diferenciação, mas sem a necessidade de que os textos produzidos e compartilhados pela comunidade sejam direcionados especificamente para uma faixa etária. Conforme afirmam pesquisadores como Ariès (2015) e Stearns (2006), mesmo em abordagens epistemológicas diferentes, a infância não é apenas um estágio biológico - a infância e a literatura infantil são construções histórico-culturais, influenciadas por demandas sociais e até econômicas: o que também se aplica às comunidades indígenas (LOPES DA SILVA et al., 2002; ZOIA, PERIPOLLI, 2010).

Em primeiro lugar, é fundamental compreender que o termo "literatura indígena" engloba uma diversidade de formas de expressão e criação que vão além de uma definição única e precisa. Dentro desse contexto, podemos identificar diferentes tipos de textos: a) registros tradicionais desenvolvidos pelas próprias comunidades indígenas, transmitidos oralmente e que muitas vezes não são conhecidos pelo público não indígena; b) textos criados por escritores indígenas, que não necessariamente seguem as tradições ancestrais, podendo ser direcionados tanto para suas próprias comunidades quanto para um público não indígena em diversos formatos; c) textos originalmente elaborados por indígenas, sejam tradicionais ou contemporâneos, que foram coletados e adaptados por pesquisadores externos à comunidade e passaram a circular em diferentes meios, seja entre comunidades indígenas ou não indígenas, inclusive em formato impresso; d) textos inspirados em narrativas indígenas (que utilizam personagens ou elementos tradicionais) ou que dialogam com essas tradições, porém têm uma autonomia em relação à produção ou autoria indígena; e e) obras criadas por não indígenas, mas que abordam temáticas indígenas ou têm protagonistas indígenas em suas narrativas.

De fato, ao abordarmos a literatura infantil indígena, estamos diante de um tema que ainda carece de muitas reflexões. Isso se dá pois: 1) não temos certeza se a própria ideia de "literatura" é aplicável (e, se for aplicável, para quem e em quais cenários?); 2) não podemos simplesmente considerar a existência de uma literatura destinada à infância (ou mesmo a infância em si...) como algo automático, autoexplicativo, essencial e desejável; e 3) não seria apropriado amalgamar sob

o termo "indígena" uma grande diversidade de etnias, vivências culturais, contextos e realidades, ocultando vastas diferenças que escapam à nossa visão (etno) centrada em nós mesmos.

Não obstante nossa discrepância de opinião em relação à compreensão de percepção, credibilidade e alfabetização, é relevante destacar que, desde 2012, Janice Thiél, ao abordar especificamente a introdução da literatura indígena no ambiente escolar, alertava: "Para que [os textos literários criados pelos indígenas] sejam reconhecidos e compreendidos de acordo com seus critérios de credibilidade, é necessário desenvolver habilidades adequadas de letramento" (THIEL, 2012, p. 98).

Por último, em quarto lugar, quando se trata de ler, mediar, criticar e ensinar, é fundamental refletirmos sobre o que devemos fazer: por um lado, enfrentamos a necessidade de assumir um compromisso ético com a vida dos povos indígenas nessa sociedade e nação brasileiras; por outro lado, lidamos com um aparato legal repleto de contradições, no qual estamos envolvidos, tanto como educadores quanto como formadores de professores. Diante de nós, surgem os desafios, obstáculos e questões relacionados à noção de "literatura infantil indígena".

No texto "Literaturas e infâncias: investigação (d)e pós-graduação como espaço político" (DALVI, 2015), destacamos a dimensão política essencial presente nos temas, enfoques, abordagens e metodologias em estudos e pesquisas que exploram a ligação entre literatura e infância. Reforçando esse ponto, ressaltamos que revisitar pesquisas e estudos já realizados sobre determinado assunto é uma forma de nos posicionarmos politicamente, enfatizando a importância do debate crítico e analítico, assim como da revisão e transformação do existente. Por esse motivo, apresentamos a seguir uma sugestão de direção inicial para professores não indígenas, como eu, que não foram preparados para abordar questões relacionadas à história, cultura e literatura indígena, mas reconhecem a relevância de assumir esse compromisso, uma vez que o tema abordado neste texto é relativamente novo no contexto dos estudos de literatura brasileira contemporânea e da educação literária.

Neste momento, surge uma questão que não pode ser ignorada: qual é a melhor atitude a se tomar? Existem duas abordagens possíveis, uma reflexiva e outra prospectiva, em relação à produção literária indígena voltada para o público infantil. Analisando o passado, de acordo com Eliane Debus (2018, p. 104), obras como "Apenas um curumim" (1979), de Werner Zotz, e "Cão vivo leão morto" (1980), de Ary Quintella, destacam-se como formas de denunciar o extermínio e a aculturação dos povos indígenas nas décadas de 1970/1980. Olhando para o momento atual, a estudiosa afirma que:

[...] no final da década de 1990 e nas primeiras décadas do século XXI [emerge] uma literatura que tematiza a cultura indígena produzida por escritores de origem indígena. Entre os muitos títulos podemos citar *A boca da noite: histórias que moram em mim* (2016), [de] Cristino Wapichana; *Vozes ancestrais: dez contos indígenas* (2016), de Daniel Munduruku, ambos premiados pela FNLIJ no ano de 2017 (DEBUS, 2018, p. 104).

Já no que diz respeito à importância da literatura indígena em contexto escolar, Nerynei Bellini e Flávia Nisco (2018, p. 206) pontuam que:

A Literatura Indígena tem como uma de suas características nos transportar ao mundo dos sonhos vivenciados pela natureza física e humana e, ao mesmo tempo, nos convida[r] à reflexão acerca desse mundo. [...] O respeito pela natureza, pelo idoso, a presença do mítico, da ancestralidade são temas constantes na literatura indígena e seguramente oferecem ao leitor ferramentas que o levam a refletir sobre a pluralidade cultural, a combater o distancia-

mento em relação ao outro e pré-julgamentos que criam modelos estereotipados e equivocados em uma sociedade.

Seguindo essa mesma linha, segundo Janice Thiél (2012, p. 98), a literatura indígena: "[...] precisa ser integrada e analisada nos ambientes acadêmicos. A divulgação de textos escritos pelos próprios índios na educação é o primeiro passo para promover a variedade de suas perspectivas e obras".

Além das diversas questões que já destacamos sobre os desafios relacionados às definições de "literatura", "infantil" e "indígena" quando se trata da produção que estamos temporariamente chamando de "literatura infantil indígena", é importante ressaltar que a inserção dessa expressão cultural no ambiente escolar não será simples. Esse processo exigirá atenção especial das políticas públicas e dos professores, além de uma formação contínua adequada para lidar com esse desafio. Isso se deve ao fato de que muitos obstáculos têm surgido no caminho para evitar um distanciamento ainda maior ou equívocos em relação à cultura indígena (BELLINI; NISCO, 2018, p. 218).

Compreendendo de forma abrangente o dispositivo legal relacionado ao ensino de história, cultura e literatura indígena em todos os níveis de ensino, a recomendação é buscar tanto em grandes quanto em pequenas editoras as obras literárias indígenas (no sentido amplo discutido anteriormente); buscar em plataformas online vídeos, gravações, documentários de performances, improvisos, registros, memórias criadas por artistas, sábios, ativistas e pensadores indígenas. É importante visitar as aldeias que estejam abertas a receber visitantes não indígenas e dialogar (e não apenas "entrevistar", seguindo um roteiro predefinido) com as pessoas envolvidas nesse contexto sociopolítico de interculturalidade (entre diferentes grupos indígenas e entre indígenas e não indígenas). E diante de todo esse conhecimento e experiência adquiridos, é fundamental questionar as noções conceituais e referências que, sem a devida reflexão e sensibilidade ética, têm sido aplicadas a uma produção cultural para a qual as categorias e valores preestabelecidos nem sempre são adequados. Isso inclui a análise crítica deste ensaio, elaborado com as ferramentas disponíveis no momento, mas que certamente precisarão ser revistas à medida que avançamos em nosso entendimento coletivo e, principalmente, em nosso processo de descentralização étnica.

Crioni (2016) destaca a diferença entre duas culturas e formações históricas bem distintas: a universitária, com sua base na racionalidade ocidental moderna, na ciência secular e no mundo sem encantos, e a dos povos indígenas, algo que, segundo Dal'Bó (2010), merece atenção, afirma que:

[...] poucos trabalhos [de pesquisa sobre a questão indígena no interior das universidades] se encorajam a refletir sobre as implicações da formação universitária na vida dos estudantes indígenas e nas próprias universidades em que eles estão presentes, e reduzem-se a argumentações pouco aprofundadas sobre temas, no entanto, bastante complexos, como "inserir conhecimentos indígenas ou 'conhecimento tradicional' na universidade", "troca de conhecimentos", "interculturalidade".

Apesar das possíveis consequências negativas - porém conscientes delas - é essencial que nos engajemos no desafio de nos capacitarmos e capacitarmos os professores que irão atuar não apenas na aplicação eficaz da Lei 11.645/2008, mas também na sua melhoria: demonstrando, ainda, nossa vontade de constantemente analisar e aprimorar esses primeiros esforços.

Ao analisar essas e quaisquer outras fontes, é importante ter em mente os problemas relacionados ao conceito muitas vezes implícito de "neutralidade", bem como a violência étnica

presente na ideia de que o conhecimento fornecido pela universidade representa a máxima expressão do espírito humano em direção ao progresso (CRIONI, 2016, p. 307). Não podemos esquecer a reflexão de Adorno e Horkheimer (2006) sobre a relação regressiva do progresso cultural e científico com a barbárie, demonstrando a clara ligação entre conhecimento, poder e dominação. Portanto, é fundamental considerar que a sociedade moderna, guiada pela racionalidade predominante, apresenta características alienantes e desumanizadoras que se estendem das relações de produção à cultura, e vice-versa. É necessário, portanto, manter-se alerta e vigilante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto não podemos deixar de refletir como o processo de ensino-aprendizagem é responsável pela formação de jovens leitores, futuros cidadãos e protagonistas da história brasileira.

A cultura indígena e seus povos originais muitas vezes são lembrados no antigo Dia do Índio de forma rasa e superficial, e, conseqüentemente, em livros brasileiros de história ainda de escrita colonial, ou seja, das classes dominantes europeias, em sua maioria caucasiana.

A reflexão sobre a literatura brasileira seja para crianças ou jovens deve levar a reflexão da sociedade brasileira de todos os cantos e, principalmente, de muitas características.

No entanto, levando em conta, por um lado, o marco legal estabelecido pela Lei 11.645/2008, e, por outro, nossos compromissos éticos, políticos, estéticos com os temas que envolvem a prática docente e a educação nos dias de hoje, juntamente com a defesa da vida e da dignidade dos povos indígenas no Brasil, buscamos apresentar algumas sugestões que nos auxiliem a não ficar inertes ou paralisados. Primeiramente, quisemos mostrar aos leitores uma análise do passado e uma perspectiva do futuro em relação à literatura infantil indígena no ambiente escolar. Em seguida, argumentamos sobre a relevância de trabalhar essa produção cultural no ambiente escolar, considerando também os desafios e riscos envolvidos nessa tarefa.

Por fim, sugerimos caminhos iniciais para estudo e pesquisa, baseados em fontes gratuitas acessíveis na internet e que apresentam qualidade - porém, sem deixar de alertar sobre os perigos ligados a essa abordagem. Concordamos, nas considerações finais, com a ideia de Adorno (2010), de que a sociedade burguesa, como reflexo e resultado da racionalidade moderna, trouxe a possibilidade de uma formação cultural com potencial emancipatório (*Bildung*) - uma possibilidade que, infelizmente, foi corrompida por um ambiente cultural que ignora a história, a cultura e a memória da violência contra não-brancos, incluindo os povos indígenas: isso pode ser descrito como uma forma de "meia formação" (*Halbbildung*). Essa meia formação tende a endossar o sistema administrado; por isso, concordamos com Crioni (2016, p. 314) ao afirmar que, "[...] se existe algum potencial crítico das culturas indígenas para oferecer resistência à barbárie estabelecida, ela apenas se tornará produtiva com o cuidado de não romantizar ou idealizar as referidas expressões culturais".

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Nova lei sobre terras indígenas é sancionada com veto ao marco temporal.** Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/noticias/1009716-nova-lei-sobre-terras-indigenas-e-sancionada-com-veto-ao-marco-temporal/#:~:text=Nova%20lei%20sobre%20terras%20ind%C3%ADgenas%20%C3%A9%20sancionada%20com%20veto%20ao%20marco%20temporal,-Apenas%209%20dos&text=O%20presidente%20Luiz%20In%C3%A1cio%20Lula,sexta%2Dfeira%20\(21\)>](https://www.camara.leg.br/noticias/1009716-nova-lei-sobre-terras-indigenas-e-sancionada-com-veto-ao-marco-temporal/#:~:text=Nova%20lei%20sobre%20terras%20ind%C3%ADgenas%20%C3%A9%20sancionada%20com%20veto%20ao%20marco%20temporal,-Apenas%209%20dos&text=O%20presidente%20Luiz%20In%C3%A1cio%20Lula,sexta%2Dfeira%20(21)>)>. Acesso 05 fev. 2024.

ADORNO, Theodor. **Teoria da semiformação.** Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio; LASTÓRIA, Luiz A. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ADORNO, Theodor. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ANTUNES, Benedito. **O ensino de literatura segundo Antonio Candido.** In: Via Atlântica (São Paulo), v. 35, jul. 2019, p. 69-85. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/151702/157516>. Acesso 28 abr. 2024.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

BELLINI, Nerynei Meira Carneiro; NISCO, Flávia de Paula Graciano. **Literatura indígena e letramento literário: uma proposta emancipadora de ensino.** In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. **Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula.** Campinas: Pontes, 2018, p. 205-221.

BRASIL. **Decreto 7.957/2013.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7957.htm>. Acesso 22 abr. 2024.

BRASIL. **Lei 11645/2008**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm >. Acesso 30 abr. 2024.

BRASIL. **Portaria Interministerial 60/2015**. Disponível em: < http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Portaria_Interministerial_60_de_24_de_marco_de_2015.pdf >. Acesso 22 out. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 1610/1996**. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=16969> >. Acesso 22 abr. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Proposta de Emenda Constitucional 215/2000**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1288819&filename=-Tramitacao-PEC+215/2000>. Acesso 20 abr. 2024.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis et al. **Literatura e vida social**. In: _____. HESS, Bernard Herman; ROSA, Daniele dos Santos (Org.). **Caderno de literatura: um percurso de formação em literatura na educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

DAL'BÓ, Talita Lazarin. **Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre cultura e conhecimento tradicional**. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

DALVI, Maria Amélia. **Um clássico sobre “educação literária”: O direito à Literatura, de Antonio Candido**. In: Via Atlântica (São Paulo), n. 35, jul. 2019, p. 221-235. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/154687/157507>. Acesso 28 abr. 2024.

DALVI, Maria Amélia. **Literaturas e infâncias: pesquisa (d)e pós-graduação como espaço político.** In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea** (Brasília), n. 46. jul.-dez. 2015. p. 153-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n46/2316-4018-elbc-46-00153.pdf>. Acesso 22 abr. 2024.

DALVI, Maria Amélia. **Políticas públicas para educação literária: nem públicas, nem literárias?** In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. **Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula.** Campinas: Pontes, 2018, p. 23-38.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **Tendências da literatura infantil brasileira contemporânea.** In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. **Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula.** Campinas: Pontes, 2018, p. 95-112.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx.** Curitiba: Appris, 2020.

DIAS, Ana Crelia. **Literatura como projeto e militância: Antonio Candido e o ensino de literatura.** In: **Via Atlântica** (São Paulo), n. 35, jul. 2019, p. 43-56. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/154922/157504>. Acesso 28 abr. 2024.

LOPES DA SILVA, Aracy et al. (Orgs.). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global Editora, 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

NAMURA, Maria Regina. **O aporte da estética na categoria sentido no pensamento de Vygotsky.** Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lapa/versoportugues/2c15a.pdf>. Acesso 23 ago. 2018.

STEARNS, Peter. **A infância**. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

THIÉL, Janice Cristine. **A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural**. In: Educação & Realidade (Porto Alegre), v. 38, n. 4, p. 1175- 1189, out./dez. 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/09.pdf >. Acesso 18 abr. 2024.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, **Odimar. Infância indígena e outras infâncias**. In: Espaço Ameríndio (Porto Alegre), v. 4, n. 2, jul./dez. 2010, p. 9-24.

O BULLYING NAS ESCOLAS

BULLYING IN SCHOOLS



NATÁLIA POSO COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do SUL - UNICSUL (2007); Pós-graduada em Tecnologias Digitais e Inovação na Educação pela Universidade Cruzeiro do SUL - UNICSUL (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Padre Matias Bonar Gonzalez e Lotação DRE Penha - Serviços Técnicos Educacionais ambos na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo trata sobre o desencadeamento da violência dentro do ambiente escolar em forma de bullying. Sendo esse um desafio em escala mundial, que acontece em qualquer instituição escolar, não sendo exclusivo a um único tipo de escola. As práticas de bullying carregam impactos negativos para os autores, vítimas e testemunhas, atingindo seu desenvolvimento psicológico, emocional e socioeducacional. O bullying acontece em todo território escolar, como internamente nas salas de aulas, no pátio, nos banheiros, corredores. A família e a comunidade escolar possuem o dever essencial em prevenir o bullying. Ambas têm a função de proceder com práticas condizentes com amor, diálogo, justiça e solidariedade. No território brasileiro, já ocorreram alguns desastres em escolas, tendo o bullying como causa principal, nessa perspectiva, estão sendo criados vários programas de instituições privadas anti-bullying em diversas organizações escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; Agressor; Vítima; Escola; Família.

ABSTRACT

This article deals with the outbreak of violence in the school environment in the form of bullying. This is a challenge on a global scale, which happens in any school institution and is not exclusive to a single

type of school. Bullying practices have a negative impact on perpetrators, victims and witnesses, affecting their psychological, emotional and socio-educational development. Bullying takes place all over the school, such as inside classrooms, in the courtyard, bathrooms and corridors. The family and the school community have an essential duty to prevent bullying. Both have the role of carrying out practices that are consistent with love, dialog, justice and solidarity. In Brazil, there have already been a number of disasters in schools, with bullying as the main cause. With this in mind, a number of private anti-bullying programs are being set up in various school organizations.

KEYWORDS: Bullying; Bully; Victim; School; Family.

INTRODUÇÃO

A violência é uma questão pública que merece atenção e vem aumentando seus índices pelo mundo, gerando graves impactos individuais e sociais, especialmente para as crianças e adolescentes, que lideram nas pesquisas entre aqueles que mais morrem e os que mais matam.

Atualmente, sabe-se que é possível prevenir a violência, suas consequências amenizadas e evitar os elementos que colaboram para atitudes violentas.

O bullying é tratado como um problema pertinente em diversas dependências escolares, se caracteriza nas formas de atitudes agressivas, ações intencionais e repetidas, se desenvolve por questão banal ou não, praticada por um ou mais alunos contra outro(s), resultando nas mais diversas sensações desagradáveis: dor, angústia, medo, entre outros.

Este é abordado como um desafio complexo nacional e internacional, que acaba ocorrendo em qualquer organização de ensino básico, se restringindo a um tipo específico de instituição: primária ou secundária, pública ou privada, rural ou urbana.

No entanto, existem instituições escolares que negam a existência desse problema entre seus alunos, negligenciando o emocional desses jovens, não os combatendo.

CARACTERÍSTICAS COMUNS DO BULLYING

É consenso que, as atitudes de bullying entre os alunos possuem características comuns, como discursos agressivos de forma repetitiva e comportamentos violentos contra uma mesma vítima, impedindo assim a defesa dela.

De acordo com Chalita (2008), as práticas do bullying podem ser tratadas como uma maneira sutil de violência, muitas vezes envolvendo colegas da mesma turma, gerando atitudes agressivas que podem ser classificadas como bullying direto ou bullying indireto.

Ambas as maneiras de se praticar o bullying são nocivas a todos os integrantes, prejudicando principalmente a vítima. O bullying direto acontece no momento que a vítima sofre ataques diretamente

pelo agressor, acontece majoritariamente com mais frequência entre os meninos, apresentando episódios de agressões físicas como: bater, chutar, tomar pertences, empurrões, roubos; e as atitudes verbais que são os insultos, apelidos pejorativos que ressaltam defeitos ou deficiências e atitudes de discriminação, expressões e gestos que geram mal-estar às vítimas.

Normalmente o bullying indireto, é a maneira mais aderida entre as meninas e crianças menores. O processo envolvido permeia atitudes de indiferença, difamações, fofocas, rumores degradantes sobre a vítima e familiares.

Segundo Gabriel Chalita (2008), o bullying indireto induz a vítima ao isolamento social, apresentando um semblante de insegurança e dificuldade de lidar com os ataques, muitas vezes tornando-se uma pessoa tímida, e indefesa.

Já no bullying indireto, as redes sociais são um meio eficaz, que continua crescendo exponencialmente com o aprimoramento da internet e dos smartphones, pois compartilham muito rápido com uma proporção gigante de pessoas comentários cruéis e maliciosos sobre as vítimas. Esse bullying virtual se denomina cyberbullying. Nesta nova maneira de praticar o bullying, o agressor utiliza aplicativos para se esconder em anonimato e prejudica a imagem de outros colegas, seja páginas difamatórias na internet ou até mensagens de texto por perfis fakes.

A denúncia é um mecanismo fundamental para combater esses comportamentos. Mas é necessário salientar que a precaução é o melhor caminho, e se inicia na família e continua nas escolas.

As crianças precisam ser instruídas a respeito do tema e orientadas a analisar até que ponto devem compartilhar informações na internet. A maneira como são usados os dispositivos eletrônicos, como os notebooks, tem causado muito atrito nas famílias, por não saberem administrar o período dos filhos nas telas e nem impor limites.

Após o entendimento que, os envolvidos no bullying podem ser denominados como autor, vítima e testemunha segundo suas atitudes perante a prática do bullying, não existem características que possibilitam prever qual papel cada aluno terá, podendo ser volátil as situações presenciadas por cada um dentro do ambiente escolar.

Nesse âmbito, Chalita (2008) diz que:

“São vários os alunos envolvidos nessa situação de bullying”. Reconhecê-los é essencial, mas com a cautela de não impor rótulos aos alunos, para que os preservem e não sejam vítimas de fofocas dentro das dependências da escola. Em todas as perspectivas, os protagonistas do bullying estão sujeitos a gerar péssimos resultados no que está relacionado à aprendizagem escolar e ao convívio social. (CHALITA, 2008, p. 85).

Os protagonistas do bullying, geralmente são alunos que buscam validação e reconhecimento, eles ganham essa “recompensa” através da humilhação de outros. Possuem a fama de valentões, constroem e ameaçam suas vítimas sem motivo algum, somente para ganhar autoridade. Nessa perspectiva, entende-se que o autor se sente reconhecido e realizado, necessitando manter uma plateia, para alimentar seu ego através do apoio e elogios, gerando prazer e satisfação em dominar, controlar suas vítimas.

VALORES E O CONVÍVIO FAMILIAR

Segundo Moreno (2002), os princípios “são um dos traços mais importantes do aprendizado no seio familiar”.

Segundo os dados que se têm obtido através de estudos e pesquisas de autores, foi comprovado que a família é a primeira escola de saber, de civismo e cidadania, é dentro de casa que a criança é instruída a ter interesse pela vida, e desenvolver a confiança em si mesma. Ensinar os valores só é viável quando é cultivado amor verdadeiro em seu sentido mais profundo.

Segundo Pedra (2008), o afeto entre o grupo familiar é o início de todo processo educacional de maneira estruturada, por isso, se torna fundamental separar um tempo para se praticar a convivência saudável, principalmente com os filhos, mantendo uma conversa aberta. Buscar aprender sobre o universo deles e permitir que aprendam sobre o seu é fundamental que os filhos tenham em seu lar um ambiente de acolhimento e afeto, aberto aos diálogos, que possam demonstrar sentimentos tanto sobre suas vitórias e suas conquistas como sobre seus fracassos e desafios, nos convívios, na escola ou em relação a si mesmo.

Sendo assim, é dentro de uma família estruturada que a criança deve ter relacionamentos sinceros e duradouros, sendo possível de trabalhar suas atitudes e princípios humanos, sabendo respeitar e aceitar as diferenças de cada indivíduo, dessa forma a criança saberá a lidar com seus próprios sentimentos e emoções, suprimindo suas necessidades de amor e valorização, valores que ajudarão no desenvolvimento de habilidades de autodefesa e autoafirmação.

Quando a família abre mão desse aprendizado abre também espaço para a violência, para as atitudes que enfraquecem e isolam atrás de grandes, muralhas e guaritas. A violência que invade ou nasce no espaço familiar se expande para todos os outros segmentos da sociedade como uma teia de relações destrutivas que se reproduz e contamina os ambientes e as pessoas. (CHALITA 2008, p.168).

Normalmente os pais buscam o melhor para seus filhos, confiando que é possível eles terem bons resultados em tudo que praticam, acreditam que são espertos, saudáveis, educados e capacitados, trazendo a honra e o orgulho da família, no entanto, os filhos nem sempre preenchem à expectativa criada pela família. Esses alunos geralmente não possuem o melhor desempenho da turma, são reservados, envergonhados, podendo ter limitações físicas, emocionais ou intelectual. Normalmente no ambiente escolar os resultados não são diferentes, os educadores imaginam orientar alunos bonitos, espertos, dedicados e desenvolvidos. Quando a expectativa não é correspondida ocorre a rejeição pelos colegas de classe, gerando uma frustração para o aluno que pode levar a exclusão e a ridicularização.

Em diversas ocasiões, os filhos podem levar diálogos para o lar, demonstrando seus sentimentos negativos somados com todas as outras frustrações, impedindo de lidar com seus próprios desafios e vontades, e buscando validação de outros colegas.

É normal se deparar com pais que, ao ficar ciente da situação dos seus filhos, os intitulam como fracos. Lamentavelmente, isso ocorre em diversas famílias. Não apenas os pais, mas toda comunidade familiar, expõe a vítima a uma posição de inferioridade ainda em maior proporção,

humilhando diante dos irmãos e colegas, amigos e vizinhos, escutando opiniões desagradáveis, sendo responsáveis pela falta de competência para lidar com a situação difícil em que se encontra.

É fundamental que a família supervisione e orientem a trajetória escolar de seus filhos, que consigam direcionar nos instantes corretos, e incentivá-los quando preciso, dando liberdade para que conversem livremente a respeito de qualquer tipo de violência que tenham passado ou realizado dentro do ambiente escolar.

OS DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS

No decorrer do cotidiano escolar, o bullying tem se mostrado como um grande problema para os educadores, coordenação e todos os profissionais que compõem a comunidade escolar. Esses atos, na maioria das vezes, podem gerar desafios no ensino e gerar frustrações ao longo de sua trajetória.

Sabe-se, que a prevenção se inicia por meio do conhecimento. É necessário que as escolas reconheçam a prática do bullying e, sobretudo, tenham dimensão de seus danos para a formação e o desempenho socioeducacional dos alunos.

Ainda existe um número alarmante de professores que não têm o discernimento de diferenciar práticas de bullying de outras formas de violência, por não ter uma instrução para classificar e trabalhar pontos pedagógicos para combater os desafios no ambiente escolar.

A falta de atitude dos educadores acontece porque, normalmente, nos cursos de formação acadêmica e nos cursos de capacitação, são orientados com metodologias que exclusivamente os preparam para o ensino de seus conteúdos, não sendo valorizada a necessidade de lidarem com o afeto e muito menos com os conflitos e com os sentimentos dos alunos. (FANTE 2005 p.68).

Os educadores deveriam ser capacitados para colaborar com o gerenciamento da emoção dos seus alunos. No entanto, muitos professores não sabem gerenciar suas emoções e lidar com os desafios de ameaças ou de violência que acontecem dentro da sala de aula, e não sendo preparados para lidar com esses desafios e de entregar uma solução eficiente à ocasião, acabam respondendo com agressividade.

É fundamental a escola qualificar sua comunidade para ficarem atentos, para que eles consigam classificar, identificar e saber agir nas situações de bullying ou até mesmo nos encaminhamentos certos, abordando o assunto com todos os profissionais, além de desenvolver estratégias que permitam fazer frente ao mesmo.

Segundo Pedra (2008), além de toda a contribuição da equipe escolar frente ao bullying, é necessário ter uma orientação de consultores externos, como especialistas no tema, psicólogos e assistentes sociais.

Cleo Fante (2005), aborda a conscientização e a aceitação de que o bullying acontece com maior ou menor frequência, em todas as instituições escolares do mundo, independente dos aspectos “culturais, econômicos e sociais dos alunos”, são características marcantes para começar a enfrentar

à violência no contexto escolar. Para criar métodos de combate e prevenção ao bullying em uma escola, é fundamental que a comunidade escolar esteja consciente da existência dele, sobretudo, dos resultados relacionados aos protagonistas, a esse tipo de comportamento.

Sempre que acontecer alguma situação de bullying, buscar resolver diretamente, apurando os fatos, dialogando com os envolvidos. É importante que as professoras interfiram diretamente nos grupos de alunos envolvidos sempre que for preciso para “quebrar a dinâmica” de bullying

Compreende-se que, em um primeiro momento, as situações de bullying devem ser solucionadas na escola, por meio de ações pedagógicas.

Segundo Aramis Lopes Neto, coordenador do programa de bullying da ABRAPIA, “não se pode admitir que os alunos sofram violências que lhes tragam danos físicos ou psicológicos, que testemunhem tais fatos e se caleem para que não sejam também agredidos e acabem por achá-los banais ou, pior ainda, diante da omissão e tolerâncias dos adultos, adotem comportamentos agressivos”.

Infelizmente estamos vivendo uma época em que a violência se torna cada vez mais presente em todas as instituições escolares.

De acordo com Pedra (2008):

“Quando a escola não consegue resolver os casos, “deve-se orientar o aluno agressor e aplicar a ele a pena prevista pelo regimento interno escolar, além de alertar seus pais ou responsáveis”. (PEDRA, 2008, p. 109)

De acordo com a gravidade do caso, é necessário encaminhá-lo prontamente ao Conselho Tutelar. Se houver lesão corporal, calúnia, injúria ou difamação, o pai ou responsável deve procurar ir a uma delegacia de polícia para fazer boletim de ocorrência.

É fundamental constantemente tomar a precaução de não expor crianças e jovens a situações constrangedoras no momento da revista pessoal. Se o aluno for menor de 12 anos, é necessário convocar um representante do Conselho Tutelar para dar os encaminhamentos legais. Se for maior de 12 anos, a polícia precisa ser acionada para encaminhar o caso à Justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este artigo compreende-se que a violência no ambiente escolar sempre esteve presente, e que até o momento é desafiador conseguir descrever qual é ao certo os danos causados para todos os protagonistas, mas é possível analisar que certamente há prejuízos. Também é possível perceber que os pais, professores e comunidade escolar possuem um papel intrínseco quando se diz respeito à busca de transformar essa realidade tão cruel.

As instituições escolares caracterizam somente alguns aspectos dominantes da prática do bullying e dos protagonistas nele envolvidos, pelo motivo de ser muito mais desafiador do que se possa pensar, possuindo comportamentos variados, pois se diz respeito a uma violência recorrente e planejado, que normalmente ocorre disfarçada em pequenos atitudes, prejudicando o desempenho

do aluno.

O desafio em identificar o bullying pode acontecer, também, porque as vítimas geralmente passam pela situação quietas, com receio de se expor ao castigo de repreensão. E, permanecem envolvidas a tal prática, comprometendo diversos âmbitos de sua vida, inclusive seu próprio desenvolvimento.

Muitos educadores não são capazes de reconhecer as manifestações de bullying e por falta de preparo não sabem conduzir os problemas ligados ao mesmo. Por essa razão, geralmente as crianças evitam expor a situação aos responsáveis e professores, por acharem que não há nada a se fazer para ajudá-los.

A família, em parceria com a escola podem ser aliadas para contribuir na etapa de transformação de ideias, atitudes e princípios, visando enfrentar as condutas do bullying.

REFERÊNCIAS

GISI, M. L.; ENS, R. T. **Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade – Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores**. São Paulo: Editora Gente, 2008.

FANTE, C.; PEDRA, J.A. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

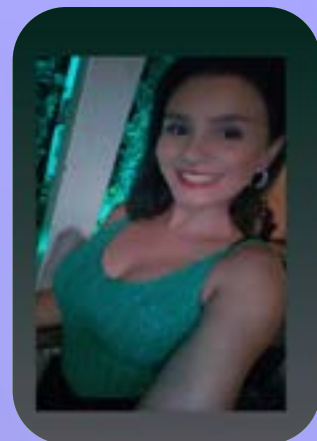
FANTE, C. **Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. Ed. Ver. E amp. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

MELO, Josevaldo Araújo de. **Bullying na escola: como identificá-lo, como preveni-lo, como combatê-lo**. Recife: EDUPE, 2010.

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. **Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

EMPATIA E A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EMPATHY AND AFFECTIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



NATHALIA BENETTI DOS ANJOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em 2012; Especialista em Educação Especial. Professora de Educação Infantil no Cei Vila Basileia.

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre a importância da empatia e da afetividade e dos vínculos afetivos como fator predominante para a aprendizagem de crianças. Para alicerçar e fundamentar a importância deste artigo, buscamos informações nas referências teóricas baseadas nas ideias de Gabriel Chalita e Eugênio Cunha. Da mesma forma, as contribuições de Wallon, Vygotsky e de Piaget foram importantes para caracterizar um professor com olhar afetivo, e que se preocupa com a aprendizagem e seus alunos e, ao mesmo tempo, com a qualidade dessa aprendizagem, que deve ser significativa para o aluno, onde ele possa trazer suas experiências, fazer trocas, interagir, enfim estabelecer vínculos. A partir deste artigo podemos perceber e constatar porque é importante que se tenha, na escola, uma educação pautada por afetos e também um educador comprometido, competente e afetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Aprendizagem; Empatia.

ABSTRACT

The aim of this article is to present reflections on the importance of empathy and affectivity and affective bonds as a predominant factor in children's learning. To underpin the importance of this article, we

sought information from theoretical references based on the ideas of Gabriel Chalita and Eugênio Cunha. Likewise, the contributions of Wallon, Vygotsky and Piaget were important in characterizing a teacher with an affective outlook, who is concerned about learning and their students and, at the same time, the quality of this learning, which must be significant for the student, where they can bring their experiences, make exchanges, interact, in short, establish bonds. From this article we can see why it is important to have an education based on affection at school, as well as an educator who is committed, competent and affective.

KEYWORDS: Affectivity; Learning; Empathy.

INTRODUÇÃO

O presente artigo destina-se a dissertar sobre o tema a importância da empatia e da afetividade na relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Este estudo investiga a influência que a empatia e a afetividade exercem na relação professor e aluno e no processo de ensino e aprendizagem. Objetiva uma melhor compreensão do que vem a ser educação, ensino, aprendizagem significativa e influência das emoções na sala de aula. Pretendeu-se por meio de pesquisas bibliográficas, compreender algumas especificidades deste tema e também aspectos conceituais sobre a educação, o ensinar e o aprender com significado.

Esta pesquisa procura resgatar os significados originais do conceito de aprendizagem significativa que é rotineiramente utilizado, porém, com frequência, sem saber o que significa. E, além disso, revelou-se a questão da empatia na relação professor e aluno e até que ponto ela influencia no processo de ensino e aprendizagem?

A opção pelo estudo neste tema deve-se ao fato de analisar-se a falta de interesse das partes na sala de aula e os conflitos nesta relação que se tornaram rotineiros desde essa fase da vida, e consequentemente quando adulto não será diferente se atitudes não forem administradas. O estudo justifica-se por discorrer sobre um tema que é fundamental e que constitui todo o processo ensino-aprendizagem.

Portanto, este artigo tem o propósito de apresentar com perspicácia teorias de grandes educadores brasileiros, que comprova a importância e o incentivo ao bom relacionamento em sala de aula.

O objetivo geral foi compreender de que maneira o bom relacionamento entre professor e aluno pode favorecer o processo de construção do ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos procuraram identificar práticas notórias de incentivo ao hábito de estudo; analisar os principais motivos que desgastam a relação professor e aluno e elencar soluções para solucionar-lá e proporcionar mais incentivo à busca de estratégias diferenciadas e de forma dinâmica, visando o resgate de um bom relacionamento em sala de aula.

O processo desse método de pesquisa será aplicado através de pesquisa bibliográfica, sobre

a maneira de como os pais, professores incentivam os alunos e se incentivam para o hábito dos estudos dentro e fora da sala de aula e de que maneira as situações de conflitos são solucionadas.

AFETIVIDADE E EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir de diversos estudos, como os de Coll (1994 e 2000); Brenelli (2000), Rego (2000), etc. envolvendo interações sociais; relações interpessoais e outras terminologias similares, que enfatizam a importância do outro para o processo de apropriação do conhecimento, grande parte destes tem dado ênfase aos fatores afetivos como essenciais para o desenvolvimento humano. No entanto, existem certas dificuldades, divergências e confusões quanto a conceituação do que vem a ser afetividade, afeto, emoção e sentimento. Portanto, iniciaremos com conceitos sistemáticos e posteriormente com outros mais distintos conforme alguns teóricos a serem evidenciados.

Libâneo (1994) coloca os aspectos cognoscitivos e sócios emocionais da interação professores – aluno, onde dentro dos vínculos afetivos é importante que: “a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula”. (p.2 51)

Segundo Piaget (1974 apud Brenelli, 2002): “Os aspectos afetivos e cognitivos da ação são indissociáveis, irredutíveis e complementares (...) todo comportamento humano envolve inteligência e afetividade” (p.p 106 e 107).

Para este autor (1988 apud Brenelli, 2000, p. 105), no processo construtivo do desenvolvimento humano destaca três tipos de funções: “as funções do conhecimento, representação e da afetividade (...) as funções afetivas dizem respeito à necessidade de expressão e sua finalidade”. Souza (2002, p. 33), afirma que a conceituação de Piaget é polêmica quando o mesmo expressa que:

A afetividade é uma correspondência entre as evoluções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos... A afetividade está indissociavelmente ligada a inteligência e se manifesta nas ações e condutas dos indivíduos, sendo responsável pelo rumo que as ações a tomam em direção aos objetos.

Outro posicionamento de Piaget (apud La Taille, 1992, p.65) e que: “A afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto, como algo que impulsiona as ações... a afetividade é a mola propulsora das ações e a Razão está a seu serviço”. Este mesmo autor segundo La Taille (1992, p. 73), identificou duas morais: “Na primeira, identifica afetos básicos como medo e amor. Na segunda, contudo, desaparecem referências a afeto, permanecendo apenas a noção de necessidade, produto genuíno da razão. ”. Tal postulado para o teórico La Taille (1992, p. 73) parece incompleto e insuficiente e faz a seguinte inquirição: “como a afetividade torna o respeito mútuo possível de ser seguido na prática? ”.

Segundo Vygotsky (1998, apud Leite e Tassoni, 2002, p. 121), afeto (emoção) e cognição estão intimamente ligados, assim: A manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Oliveira (1992), analisando os trabalhos de Vygotsky também, enfatizou que o mesmo propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetivas e cognitiva do funcionamento psicológico. Na verdade, Vygotsky não entende a afetividade separada dos aspectos intelectuais e sim como parte de uma mesma unidade. No processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos (Tassoni, 2000)

Segundo Wallon (1968, apud Santos, 2003), as emoções, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. E este mesmo autor (1968, apud Galvão, 1999, p.04) entende as emoções como:

Um tipo particular de manifestação afetiva que se diferencia de outras por alguns traços... O emocional pode ser visto pelo outro, ele é perceptível. Em geral as manifestações afetivas são acompanhadas por alguma transformação, no próprio corpo da pessoa, ou, como se refere Wallon, em seu sistema neurovegetativo.

No entanto, Leite e Tassoni (2002), analisando o posicionamento de Wallon, defendem o seguinte: “A afetividade correspondente a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos”. De acordo com Wallon (apud Dantas, 1992):

A afetividade é também uma fase do desenvolvimento, mais arcaica. O ser humano foi logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturados, com o predomínio da primeira... ao longo do trajeto, elas alteram preponderância, e a afetividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade. (p.91).

Portanto, a conceituação de afetividade a qual atribuirei neste artigo é a de Tassoni (2000) e Leite e Tassoni (2002), por ser uma concepção mais ampla, o que significa o envolvimento de uma série ainda maior de manifestações, permeando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). Tais manifestações são colocadas com as vivências dos sujeitos, bem como as formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas, onde afetividade constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento.

Assim, toda vez que mencionar o termo afetividade não estou tão somente falando de carinho do professor que a passa a mão na cabeça do aluno; amor, fraternal, paternal ou materno; elogios; atenção e etc., mas, também uma gama de fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem para que este seja realmente significativo.

A AFETIVIDADE NA ESCOLA

A educação escolar é uma das muitas atividades sócias educativas desenvolvidas em nossa sociedade com a finalidade de desenvolver no aluno as qualidades pessoais aspiradas pela mesma. Assim, é necessário que os saberes socioculturais acumulados pelas gerações sejam transmitidos aos alunos, e a forma como tais conhecimentos são repassados são de grande importância para o processo ensino-aprendizagem. Portanto, a escola é uma instituição construída especialmente com o intuito de socializar conhecimentos. Para Coll (1994, p. 53):

As sociedades ocidentais que alcançaram certo grau de desenvolvimento científico e tecnológico decidem criar instituições especificamente educativas com o fim de promover sistematicamente o desenvolvimento e a socialização dos seus membros mais jovens.

E dentro desta instituição educativa, temos a figura do Professor (a) que é a pessoa responsável pela mediação do conhecimento, de forma que seja percebido pelos alunos como alguém confiante e que seja confiável dentro de uma relação social que se estabeleça dentro de sala de aula. Segundo Antunes (2002, p. 33), um dos pontos essenciais para a progressão dos alunos é: “Construir, progressivamente, um clima de relacionamento objetivo com os alunos, fazendo com que os mesmos descubram em seu professor um efetivo ajudante, dispondo a fazê-lo a caminhar com eficiência e segurança”.

De acordo com Santos (2003) e Galvão (1999), o teórico francês Henri Wallon (1879- 1962), atuante na área educacional, a qual propunha ideias para uma reformulação no sistema educacional francês tal que possibilitasse uma formação integral de forma intelectual, afetiva e social aos alunos, foi o percussor de um ensino que além de considerar a presença física da criança, também levou em consideração suas emoções dentro da sala de aula, Fator este que considerava de suma importância para o desenvolvimento do aluno fazendo com que os mesmos possam exteriorizar seus desejos e as suas vontades.

Ao serem indagados sobre o que faz com que o professor seja bom, muitos alunos insistem em mencionar os aspectos afetivos, onde o professor é uma pessoa compreensiva, sabedora das dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Portanto, procura formas de viabilizar soluções para os problemas levantados. Os alunos sem sombra de dúvidas preferem os professores que estejam mais próximos, que acreditem e valorizem a capacidade de seus alunos de forma que realmente influenciem substancialmente na aprendizagem de seus alunos.

Segundo cunha (1991, p.147), em seu trabalho algumas das características dos melhores professores apontados pelos alunos são: Torna as aulas agradáveis e atraentes; Estimula a participação do aluno; Sabe se expressar de forma que todos entendam; Induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa; Procura formas inovadoras de desenvolver as aulas; Faz o aluno participar do ensino, etc.

Por tal razão Tassoni (2000, p. 01), postula que o ensino e a aprendizagem se realizam quando se efetiva vínculos entre as pessoas desde o âmbito familiar. E é bastante enfática quando diz: “Portanto é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustentam a etapa inicial do processo de aprendizagem”. Já Piaget (1988 apud Brenelli, 2000, embora faça uma separação das funções do conhecimento, representação e afetividade bases do processo construtivo), apresenta a afetividade como indissociável das demais funções. Este mesmo autor (1974 apud Brenelli, 2000, p. 106), descreve que: “Os aspectos afetivos e cognitivos da ação indissociáveis, irreduzíveis e complementares”.

Segundo Morales (2003, p.33), algumas pesquisas e estudos que permitiram fazer um levantamento das características de um professor ideal (bom) na concepção dos alunos são notórios observarmos duas grandes categorias: a primeira está relacionada com a competência do professor, ou seja, a forma como este ensina e administra sua classe, e a segunda, a maneira de relacionamento

do professor com seus alunos, mostrando-se compreensível, paciente e estando disponível para ajudá-los etc. Assim o autor esclarece que: “O bom professor sabe dar segurança, é próximo e familiar, é sensível as necessidades dos alunos, da ajuda extra, não discrimina, auxilia os que vão pior, é humilde e reconhece os próprios equívocos”.

Dentro da sala de aula, para que haja aprendizagem é necessário que haja interação social do tipo professor – aluno; aluno – aluno e nessas relações é imprescindível que haja afetividade envolvendo os sujeitos participantes da ação ensino – aprendizagem. Os seres humanos possuem uma peculiaridade que é o lado sentimental que permeia todo o seu desenvolvimento, fazendo com que o homem crie uma certa dependência afetiva, ou seja, necessita de outro para ajudá-lo a desenvolver habilidades que ainda na proximidade dos sujeitos que se opera desde o nascimento nos primeiros contatos com seus familiares. Esses contatos desenvolverão nos sujeitos características emocionais e afetivas que vão desde a responsabilidade de transmitir a “educação do lar”, as normas sociais e os contextos culturais. E para que haja esse relacionamento é preciso que haja um canal de comunicação entre o sujeito e esse canal é a base da apropriação do objeto. Por sua vez Tassoni (2000, p. 03), a partir os teóricos Vygotsky e Wallon, expõem que: A afetividade que se manifesta na relação professor – aluno constitui elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objetivo de conhecimento, a partir e das experiências vividas.

Para que haja aprendizagem é necessária uma interação social, e a forma como as da essa interação é outro fator interessante a ser estudado, portanto, a forma como o professor fala, age, reage, se posiciona afeta diretamente ao aluno o qual é peça fundamental no processo ensino – aprendizagem. Nas considerações da Tassoni (2000, p. 06): “quanto melhores forem às condições de se cultivarem sentimentos como estes, mais consistentes e profundos serão os relacionamentos, promovendo uma aprendizagem significativa. ”

Então, o professor que conseguir estabelecer vínculos afetivos com seus alunos através da sua competência, habilidade, valores, compreensão, versatilidade, criatividade, comunicabilidade, promovendo climas agradáveis, obterá êxitos no processo ensino – aprendizagem. Para tal, deve ter cuidado de ter os objetivos bastante claros.

É necessário estabelecer, portanto, que nem sempre há um entendimento passivo entre professor e alunos, e que a relação de afetividade nem sempre é do tipo pacata. O professor possui embasamento, na qual é a base de sua docência, enquanto que o aluno também possui seus conhecimentos prévios. Libâneo (1994) esclarece que o professor exerce uma autoridade proveniente de suas qualidades morais e técnicas, enquanto que o aluno tem autonomia (individualidade e liberdade). Para o autor:

A autoridade do professor e a autonomia dos alunos são realidades aparentemente contraditórias, mas de fato, complementares e que do ponto de vista das relações entre autoridade e autonomia, a interação professor alunos não está livre de conflitos ou deformações. (P. 251 e 252).

O certo é que numa análise mais apurada, será esclarecido que nas relações sócio – afetivas entre professor – alunos e aluno, existem outras emoções tidas como afetivas, portanto, também fazem

parte desse processo, embora não sejam claramente observadas nos estudos até hoje realizados. Por isso precisariam ser melhores verificadas para a compreensão dessa relação complexa.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E DO PROFESSOR MEDIANTE AO TRABALHO COM O LÚDICO

O direito à brincadeira na educação é um assunto bem antigo que vem sendo tratado a mais cinquenta anos, pois se entende que aprender precisa estar relacionado ao lúdico, à liberdade de construção do sujeito. Uma aprendizagem de qualidade se dá por diferentes maneiras, relacionando as práticas já vivenciadas em sala de aula, com as atividades lúdicas, tornando assim, as aulas mais atraentes, assim como ressalta Declaração Universal dos Direitos das crianças:

O documento será utilizado no estudo para demonstrar que a preocupação com a forma com que o ensino/aprendizagem é ministrado para as crianças é uma preocupação mundial e importante.

A ludicidade se caracteriza no universo com uma ferramenta facilitadora de ensino, os jogos são uma fonte de prazer e descoberta para a criança, o que poderá contribuir no processo ensino e aprendizagem; porém tal contribuição no desenvolvimento das atividades pedagógicas dependerá da concepção que se tem do jogo.

Os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual e que podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem e no processo de socialização das crianças.

As ferramentas lúdicas não são apenas essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas pode fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

Friedman (1996) caracteriza não apenas e um divertimento mais sim como uma ato disciplinar de aprendizado, os jogos para as crianças tem um significado de brincadeira, no contexto geral e uma atividade que ajuda no desenvolvimento da criança, tanto nas atividade física ou mental organizada por um sistema de regras, não é apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, proporcionam a relação entre parceiros e grupos. Através da interação a criança terá acesso à cultura, dos valores e aos conhecimentos criados pelo homem.

Assim, na Educação Infantil pode se configurar como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo e com o movimento. As atividades aplicadas para a educação básica devem ter em vista, a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância.

Agora, o professor atuava de modo a atender a especificidade de cada aluno de acordo com sua realidade. “[...] O professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que

responda simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades da criança.” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 32). (2009, p. 83).

Oliveira (2002 apud, SILVA; TAVARES, 2016, p. 3) enfatiza que a função do professor vai além da prática assistencial, a finalidade de sua atuação pedagógica busca o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Para que isso aconteça o profissional deve recorrer as diversas estratégias e recursos metodológicos que agreguem conhecimento e ludicidade.

Carvalho (1992 apud ALMEIDA, 2014, p. 10) afirma que,

Os jogos na vida da criança são de fundamental importância, pois quando brinca, esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade.

Brincando a criança aprende a ter limites, respeitar regras, ter disciplina, explorar os meios, ser autônoma, se relacionar com outros, ela constrói conhecimento, assimila informações, são diversos os benefícios por meio desse recurso, além de serem inúmeras as formas de ludicidade disponíveis hoje, podem mediar para que o ensino-aprendizagem aconteça. Como Piaget (1998) afirma, as atividades lúdicas devem ser inseridas no processo de ensino, sendo este um processo interativo e dinâmico.

O ato de brincar traz muitos benefícios para quem participa desta atividade, pois contribui para o desenvolvimento físico, social, intelectual, respeito ao próximo, as crianças superam desafios através de brincadeiras ou jogos, além disso, os alunos aprendem a cooperar, aprendem regras, Lidar com suas limitações, enfim, não é apenas uma atividade que proporciona alegria, prazer, diversão, ela contribui direta ou diretamente na formação do sujeito para que ele aprenda a conviver com os outros, a respeitar, a aceitar aqueles que são diferentes, independentemente de terem ou não alguma deficiência (SOARES 2010, p. 12).

O Lúdico como metodologia, contribui para o desenvolvimento de aspectos infantis importantes, auxiliam nas dimensões psíquica, moral, intelectual e motriz da criança, no desenvolvimento e descoberta de habilidades.

Em relação ao papel do professor,

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade (RIBEIRO 2013, p.1).

A observação do professor sobre os alunos faz com que as aulas sejam planejadas de acordo com as dificuldades identificadas e a bagagem de experiência de cada aluno. A ludicidade se trata de atividades de caráter livre, um ambiente onde o aluno se sente livre permite que o aluno faça escolhas.

O professor deve ser o motivador e condutor desse processo, ele como educador e participante da formação dos alunos, em convívio direto com eles sabe afirmar o que é atrativo, que pode despertar interesse e satisfação na aprendizagem dos mesmos. Ele como mediador do ensino, não descaracteriza o lúdico, nem interfere de forma inapropriada na aprendizagem, mas através dessas atividades lúdicas escolhe as formas e o caminho a ser percorrido e quando necessário altera essas rotas, tendo fixas em sua mente as intervenções necessárias para uma educação de qualidade para seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em afetividade logo nos vem à mente a ideia de uma relação do tipo harmônica, sem conflitos, posto que pensamos em interagir numa relação paritária, onde chega-se a determinadores da forma mais elementar possível. Mas as interações sociais não ocorrem somente harmonicamente, as diferenças devem ser evidenciadas para que não haja a visão parcial e unitária deste processo. Saber como se dá o relacionamento dos seres humanos com seus pares e principalmente das crianças com os adultos (pais – filhos, professores – alunos) é de grande importância. Pois, é justamente com os pais e professores que as crianças adquirem parcelas significativas dos conhecimentos socioculturais acumulados pela sociedade na qual estão inseridos. Logo, esse processo de aquisição do conhecimento através de instrumentos mediadores nortearão o desenvolvimento e a evolução dos seres humanos dentro de uma sociedade extremamente complexa.

Os pais têm responsabilidade de inserir os passos educativos por serem os primeiros a terem contato com as crianças onde num relacionamento afetivo e gerenciamento transmissor, repassam inúmeras atividades de cunho familiar, não isolados das atividades sociais, da qual todas as outras são emanadas. Por exemplo, os pais que educam seus filhos, também passarão pelo mesmo processo, embora, com o passar dos tempos haja as transformações culturais, familiares, religiosas, etc. através da própria evolução secular. Vale ressaltar que as transformações e evoluções não se dão de formas radicalizadas ou reprimidas e sim ao longo do decorrer do tempo, e que também, certos conhecimentos culturais, tradições e costumes perpetuam-se, solidificando em outros grupos, enquanto que outros são aperfeiçoados e novos, criados pela necessidade emergente da sociedade contemporânea.

Dentro da sociedade, os saberes desenvolvidos e sistematizados também devem ser transmitidos às futuras gerações e após os primeiros atos educativos com os pais, as crianças devem aprender os conhecimentos sistematizados através do microssistema escolar, desenvolvidos justamente para essa finalidade e responsabilizando-se pela socialização da cultura. Isso não significa propriamente que a figura dos pais se torne desnecessária, posto que a escola assume a função dessa educação, mas sim, que ambas instituições se completem dentro do ensino aprendizagem.

Assim como os pais, os professores são figuras responsabilizadas pela aquisição de conhecimentos do educando. Dessa maneira, o professor é a figura intelectual que acumula uma gama de conhecimentos a ser socializado, um facilitador, mediador e interventor dentro da atividade a ser desenvolvida com os alunos nas afetividades e relações estabelecidas em sala de aula.

Esse contato possibilita ao professor mediatizar a internalização do conhecimento junto ao discente e como no convívio com os pais, as relações que se estabelecem nesse ambiente condicionam ao aluno introspectar certas atitudes e valores, que vão caracterizar sua pessoa em momentos futuros.

Nessa relação, é através da afetividade e da interação social dentro da sala de aula que os saberes socioculturais são transmitidos através da própria interação desenvolvida pelos indivíduos presentes. Interações que são marcadas pelas relações afetivas que se mostram muito importante

para as práticas sociais historicamente acumuladas pela cultura humana. Esse ciclo faz com que os membros mais incipientes dessa relação, internalizam a cultura para o seu desenvolvimento intelectual, que reflita no meio social em que está inserido.

Este estudo demonstrou que essas relações de afetividade na escola são essenciais, pois através desse convívio a dinâmica da sala de aula vai sendo estabelecida. O professor passa a ter a visão do aluno, conhecendo-o e interferindo no seu desenvolvimento durante o contato que passa a existir diariamente no caso da educação infantil. Dentre esses fatores, há ainda a expectativa que o professor cria quando inicia seu trabalho e a desenvolve ao longo das atividades que realiza com seus alunos.

Esta é uma situação real nas salas de aulas, em que o professor passa a enxergar os discentes sob vários ângulos. O aluno por sua vez ao demonstrar uma boa capacidade cognitiva para o ano em exercício tem melhor atenção de seu mestre, enquanto que os alunos, considerados menos inteligentes, tendem a não agradar o professor, que os exclui da aprendizagem requerida. Correlacionado a esta reação, resguarda-se o comportamento do professor que vai refletir diretamente no conjunto da sala de aula.

Por outro lado, os alunos quando percebem as expectativas que os professores têm de sua pessoa e o comportamento característico desse profissional em sala de aula acreditam ter o poder de dinamizar esse processo, pois é comum nas salas de aulas, professores serem sobrepujados pelos alunos, quando não tomam a iniciativa para a docência, visto que esse típico educador, não planeja e já tem conceito prévio dos alunos, acreditando que estes não estejam acessíveis ao aprendizado.

Verificando o lado afetivo, muitos educadores têm acreditado que a afetividade é um estímulo ao desenvolvimento da aprendizagem, percebendo que os laços afetivos devem acompanhar diariamente a relação entre os pares que cada docente compreende esse conceito de maneira diferenciada, mas com o objetivo de instigar e favorecer a construção do conhecimento num sentimento de segurança e possibilitando, conforme o estudo, a afetividade fundamental para o ensino aprendizagem que é sua própria interação, permeada pelos laços afetivos.

Por isso, a afetividade condiciona o despertar de uma satisfação e participação nas aulas, onde num processo alegre e motivador ambos os indivíduos têm interesses em cultivá-la. Leite (2002, p.p 135 - 136) percebe que “A afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelece entre os alunos e conteúdos escolares”. Visto dessa maneira, a afetividade é um fator preponderante nesse relacionamento, energizando à docência, despertando na criança interesse pela aprendizagem e numa mediação emancipatória, protagoniza ações educativas que refletem na autoestima do próprio aluno e sua valorização na produção do conhecimento.

Devido a essa constante prática, muitos alunos acreditam aprender de maneira igual, considerando que o relacionamento com seu educador é apenas bom, refletindo em muitos educandários na reprovação e dependência dos componentes curriculares, ajustando a política educacional que não contribui para a formação das crianças, tanto no lado afetivo, quanto o cognitivo, retraindo a esperança de uma vida melhor, por mais que muitos educadores compreenda a importância da

afetividade para o ensino-aprendizagem os laços afetivos, vêm perdendo espaço nas salas de aulas, por serem incompreendidos e convertidos em apenas atos carinhosos, não obtendo a importância necessária para sua utilização nas relações de afetividade estabelecidas.

REFERÊNCIAS

AZZI e SILVA. **Leitura de Psicologia para Formação de Professores**. In, Lucila Dihel Tolaine et AL. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

BRENELLI, Rosely Palerma. **Leituras de Psicologia para Formação de Professores**. In. FINI Lucila Dihel Toaine, SISTO, Fernandes; OLIVEIRA, Gislene. Petrópolis/SP: Vozes, 2000.

CODO, Wanderley e Vasquez Menezes. **O que é Burnout**. In Codo, Wanderley (org.) Educação: Caminho e Trabalho. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. **Repensando a Didática**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; LOPES, Antônio Osima. Campinas/SP: Papirus, 199.

DELGADO, Evaldo Inácio. **Políticas educacionais em crise e a prática docente**. Canoas, 2005
FERNANDES, Evaristo V. Psicologia da Educação Escolar Moderna. Edipanta, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática: Coleção Magistério 2º Grau Série Formação do Professor**, São Paulo: Cortez, 1994.

MORALES, Pedro. **A Relação Professor Aluno: O que é? O que faz?** São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, M.S. **Interação Verbal e Construção de Conhecimento por Dias de Criança: Uma Análise Segundo a Concepção Boeschiana de Valor Real e Valor Visado**. Tese de Doutorado, São Paulo: 2002.

POLENZ, Cacilda Maria Zorzo. **Pedagogia e Conexão**. Canoas: Ulbra, 2004. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2001.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL V.I. Introdução. Brasília, 1998.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky. **Uma Perspectiva Histórica Cultural da Educação**. 2ª Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.

REGO, Tereza C.R. **A Origem da Singularidade do ser Humano**. Análise das hipóteses de educadores à luz da Perspectiva de Vygotsky: Dissertação de Mestrado, USP: 1994.

SALVADOR, Cezar Coll. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**, Porto Alegre: Artmed, 1994.

LA TAILLE, Yves de i Piaget, VYGOTSKY, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em Discussão**, São Paulo: Summus, 1992.

SILVA, Jair Militão Da. **A autonomia da escola pública**. 6ª edição, Campinas, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor Aluno**. Dissertação de Mestrado. UNICAP. Campinas/SP: 2000.

TUDGE, Jonathan. **Vygotsky e Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia sócia histórica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PEDAGOGIA WALDORF

CHILD DEVELOPMENT CYCLES IN WALDORF PEDAGOGY



PAMELA DA SILVA

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade de Cultura e Educação Montessori (2009); Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Yolanda de Souza Santalucia.

RESUMO

Este estudo apresenta os ciclos de desenvolvimento infantil na pedagogia Waldorf, nesse sentido, percebe-se que na escola Waldorf a prática pedagógica se baseia na Antroposofia, compreendida como uma perspectiva filosófica de visão de ser humano integral, que se desenvolve a partir da tríade físico-anímico-espiritual. Esse desenvolvimento humano ocorre em setênios, que são ciclos de sete anos de duração, dessa forma, é só depois que a criança passa pela formação do corpo físico e tem consciência dos processos vitais é que estará madura para a idade escolar, que acontece no segundo setênio, período que contempla o ensino fundamental cuja faixa etária vai dos setes aos quatorzes anos. O problema da pesquisa esteve em querer saber, como se dão os ciclos de desenvolvimento infantil na escola waldorf? O objetivo geral foi apresentar a escola Waldorf e sua concepção de criança e trabalho pedagógico. A metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica de revisão da literatura, com a leitura livros e artigos científicos, nesse sentido elaborei os fichamentos dos mesmos para levantar as principais ideias dos autores que escreveram sobre o tema. O resultado mais significativo da pesquisa foi que é fundamental que ocorra recomendação constante aos professores para que deem ênfase em seu ensino ao querer das crianças na escola Waldorf, isso porque a educação em seu contexto está baseada na escuta atenta e na observação das individualidades das crianças que frequentam a escola com essa perspectiva de trabalho pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Escola; Educação; Ciclos; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study presents the cycles of child development in Waldorf pedagogy. In this sense, it can be seen that in the Waldorf school, pedagogical practice is based on anthroposophy, understood as a philosophical perspective of the integral human being, who develops from the physical-animal-spiritual triad. This human development takes place in seven-year cycles, so it is only after the child has gone through the formation of the physical body and is aware of the vital processes that he or she will be mature enough for school age, which takes place in the second seven-year period, which includes elementary school and ranges in age from seven to fourteen. The research problem was to find out how the cycles of child development take place in the Waldorf school. The general objective was to present the Waldorf school and its conception of the child and pedagogical work. The methodology chosen was bibliographical research to review the literature, reading books and scientific articles, in which case I prepared a summary of them in order to identify the main ideas of the authors who have written on the subject. The most significant result of the research was that it is essential to constantly recommend to teachers that they emphasize the children's wishes in their teaching at the Waldorf school, because education in this context is based on attentive listening and observation of the individualities of the children who attend the school with this perspective of pedagogical work.

KEYWORDS: Development; School; Education; Cycles; Learning.

INTRODUÇÃO

Na pedagogia Waldorf, os ciclos de desenvolvimento infantil são divididos em setênios, cada um correspondendo a aproximadamente sete anos de idade. Esses ciclos são considerados importantes marcos no desenvolvimento da criança e orientam a abordagem educacional dos professores.

Este estudo abordará a explicação de como funciona o trabalho pedagógico na escola Waldorf, ressaltando o desenvolvimento das crianças que frequentam o seu contexto, as atividades que são ofertadas e faz uma reflexão sobre o trabalho da professora no cotidiano escola.

A escolha do tema se justifica a partir da necessidade de conhecer e se aprofundar mais no Ensino Fundamental, para compreender a organização da prática pedagógica da escola Waldorf, que une as aprendizagens da leitura, da escrita e dos números com os fazeres das profissões arquetípicas, aquelas que sobreviveram ao processo de globalização e que possuem características do fazer com as mãos, do cuidado com o eu e com o outro.

O problema da pesquisa esteve em querer saber, como se dão os ciclos de desenvolvimento infantil na escola waldorf?

O objetivo geral foi apresentar a escola Waldorf e sua concepção de criança e trabalho pedagógico. Os objetivos específicos foram: apresentar o desenvolvimento das crianças, descrever as atividades na escola Waldorf e as crianças e dissertar sobre as possíveis reflexões da professora

sobre o trabalho cotidiano.

A metodologia escolhida foi à pesquisa bibliográfica, de revisão da literatura, com a leitura de livros e artigos científicos, elaborando o fichamento dos mesmos para levantar as principais ideias dos autores que escreveram sobre o tema desse estudo. Consultei mais de seis autores que tratavam sobre o tema, para que fosse possível ampliar o repertório para a escrita do trabalho.

O trabalho está organizado em três tópicos para a melhor compreensão do tema proposto. Sendo que no primeiro tópico apresenta-se o desenvolvimento das crianças, de modo a levar a reflexão sobre os seus fazeres na escola. O segundo tópico descreve-se as atividades na escola Waldorf e as percepções das crianças frente as atividades práticas. E no terceiro tópico disserta-se sobre as possíveis reflexões da professora sobre o trabalho cotidiano na escola Waldorf, de modo a levar ao entendimento da sua concepção de trabalho.

O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

O desenvolvimento das crianças é explicado na perspectiva antropológica em ciclos de sete anos, conhecido por setênios, dessa forma, entende-se que é em cada um dos três ciclos, que elas recebem estímulos variados que contribuem para o seu desenvolvimento integral.

Ressalta-se que durante a passagem da criança em cada ciclo, um determinado aspecto ou dimensão humana está sendo mais trabalhado e desenvolvido de maneira mais específica, considerando o eu como a base de todo esse desenvolvimento.

Segundo Steiner (2013, p. 95) o importante, nessa faixa etária do segundo setênio, não é “transmitir gradativamente à criança estes ou aqueles conhecimentos, mas deixá-las realmente vivenciar a época decisiva da vida – deixá-las, se assim posso dizer, realmente transpor montanhas da vida humana situada em sua infância”.

O ciclo de desenvolvimento da criança em idade escolar é o segundo setênio, que contempla a faixa etária de sete a catorze anos, momento em que a criança já está madura para receber a aprendizagem relacionada à leitura e a escrita, visto que o aspecto do pensar, do sentir e do querer, nesse ciclo, se encontra em prontidão para os ensinamentos escolares e também de cuidado de si e do outro.

Acredita-se também que a criança, nesse momento, já adquiriu a autonomia, habilidade fundamental para que ela busque por si só transpor os desafios e receber os estímulos da escolarização.

Segundo Lanz (2009) é durante o ciclo do segundo setênio que a personalidade da criança desabrocha como:

Centro de sentimentos e emoções; o pensar e o sentir se dirigem, sempre permeados de sentimentos, para o mundo; a memória se desenvolve e permite a assimilação de uma quantidade fabulosa de conhecimentos. É na idade escolar, entre sete e catorze anos, durante a qual se forma a individualidade sentimental da criança (LANZ, 2009, p. 38).

Com a formação do corpo físico e dos processos vitais, a criança está pronta para receber a alfabetização que é fundamental para a assimilação dos conhecimentos que virão nos demais anos escolares. Nesse sentido, esses conhecimentos precisam ser disponibilizados para as crianças em idade escolar, com intencionalidade, por meio de um ambiente educativo, com um professor que seja afetivo, compreensivo e incentivador das aprendizagens, porque elas podem nesse momento absorver os conhecimentos mediados de modo significativo, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

De acordo com Lanz (2009, p. 40) durante o período dos sete aos catorze anos o professor pode observar as “vivências do sistema rítmico acompanhada de sentimentos, o entusiasmo (ou repulsa) pelo aprender, os jogos, as amizades, o sentimento de justiça muito pronunciado”.

Compreendeu-se que no segundo setênio o desenvolvimento das crianças ocorre de forma sucessiva, mas conhecido como amadurecimento que é o momento em que a criança se apresenta com disponibilidade cognitiva para aprender sobre o mundo. Porém, essa maturidade não acontece somente quando a criança faz sete anos, a criança vai conquistando a maturidade em um processo de desenvolvimento com a imitação do ambiente que acontece ainda, no primeiro setênio, ou seja, a maturidade é uma construção orgânica que corresponde ao contato da criança com o mundo e o aprender.

Para Steiner (2013, p. 97) é preciso ficar claro para o professor como o “ser humano realmente se desenvolve, e como devemos respeitar os momentos da vida, principalmente os das crianças”.

No desenvolvimento escolar da criança, o professor tem suas funções e contribui como estimulador do conhecimento construído pela própria criança, isso porque ele deve preparar, organizar e adaptar os ambientes educativos às necessidades das crianças, contribuindo assim para que possam se desenvolver globalmente.

A professora da escola de Ensino Fundamental Waldorf precisa compreender o seu papel nas relações de ensino com as crianças, com ações que possa manter a atenção sempre viva, dessa forma, a surpresa, a admiração e o prazer da descoberta são ingredientes fundamentais para um bom ensino.

Outro aspecto importante na visão de Steiner é que o professor possa distinguir o pensar, o sentir e o querer como elementos que devem ser considerados durante as ações educativas junto aos alunos, no ciclo de desenvolvimento do segundo setênio.

Lanz (2009) contextualiza o pensar, escrevendo que ele está:

Ligado à observação “sensorial e ao conhecimento em geral, pressupõe um certo recuo do indivíduo em sua relação ao objeto. A representação mental e o conceito exigem distanciamento. Steiner não hesitou em empregar a palavra antipatia para caracterizar essa situação (LANZ, 2009, p. 91).

O pensar significa que o indivíduo precisa disponibilizar certa atenção ao objeto que está no ambiente, portanto fora da criança, por meio do pensar é necessário ações relacionadas à visualização, a observação e a lembrança relacionadas para a compreensão de determinado objeto. É por meio da observação e do pensar que as crianças podem conhecer mais profundamente, aquilo

que desejam investigar.

AS ATIVIDADES E AS CRIANÇAS

Ao proporcionar à criança atividades que impulsionam a vontade, atividades de raciocínio lógico, experimentos, o professor estará atuando de maneira viva e direta no seu pensar.

O querer segundo Lanz (2009, p. 91) só pode dirigir-se ao futuro se “nós nos unimos ao que queremos por um sentimento de simpatia; queremos ser unos com nosso ato. Ao querermos algo, projetamo-nos em direção ao futuro”. Compreendeu-se que o querer é a segunda representação anímica, em que a criança projeta ações futuras, dessa forma, seu processo de construção do conhecimento precisa que ela pense e depois queira investigar para conhecer.

Steiner (2015, p. 56) afirma que o querer significa “o futuro, o vir-a-ser, o esforço para atingir a meta; sem o querer não pode haver moral, nem ideias, nem integração social, nem progresso da humanidade”.

O querer é considerado o impulso humano de excelência, por meio dele é que a criança projeta o pensamento e o transforma em ações para agir sob o ambiente e extrair o máximo de conhecimento possível dele, mas o professor precisa estar atento a esse querer para estimular as crianças em suas buscas pelo conhecimento.

Contudo, faz uma recomendação constante aos professores para que deem ênfase em seu ensino ao querer. Os professores devem dirigir sempre o pensamento e o sentimento das crianças para o futuro, de vivificar sua vida anímica.

Segundo Steiner (2015, p. 94) a qualidade “suprema do homem era a liberdade, ou seja, o livre-arbítrio, a vontade livre. E é nas escolas que se deve implantar e preparar esse impulso supremo”.

Assim como o pensar está relacionado com a antipatia, o querer é permeado pela simpatia, dessa forma estes dois aspectos anímicos estão ligados aos membros corporais das crianças, bem como também tem grande relação com o sangue, eles, no entanto, propiciam as crianças atividades que lhes permitem realizar ações no mundo, contudo são primordiais para o desenvolvimento delas.

Segundo Lanz (2009) a grande arte do pedagogo consiste em recorrer de forma adequada ao sentir:

Na criança, o sentir acha-se amalgamado com o querer; no ancião, o pensar. Entre esses dois extremos, o pedagogo deve encontrar a situação de equilíbrio que convém a cada idade. O pensar tem de permear o querer – é nisso que consiste a educação; mais o caminho correto passa pelo sentir (LANZ, 2009, p. 92).

O sentir é o ponto mais importante no segundo setênio, momento em que a criança passa para o corpo astral, assumindo uma espécie de liderança. Viver o corpo astral pressupõe um desenvolvimento intenso das qualidades a ele ligadas.

De acordo com Lanz (2009) as qualidades ligadas ao corpo astral a partir do segundo setênio

são:

O sentir, a fantasia e a emotividade. O próprio pensar e a memória evoluem rapidamente, embora imbuídos de sentimentos e emoções. Pouco a pouco a vida sentimental se concentra no que poderíamos chamar de alma; ela se interioriza e irradia desse cerne para o corpo etérico, sob forma de imagens intensamente vividas. Essas imagens são como alimentos para o corpo astral, e é da sua existência que o corpo etérico extrai suas forças (LANZ, 2009, p. 47).

Entendi que o sentir é uma das qualidades que a criança adquire quando passa ao corpo astral, dessa forma, é no segundo setênio que a professora deverá atuar sobre o corpo astral e a partir de sua atuação auxiliar a criança na compreensão do seu próprio eu.

Segundo Steiner (2005, p. 22) é também no segundo setênio que a criança desenvolverá sobretudo o “dom de simbolizar, o dom da fantasia, a partir do que, antes, era totalmente órgão dos sentidos. Teremos de considera-lo também nas brincadeiras”.

É a partir da substância da fantasia, portanto, que se deve educar no segundo setênio. Rudolf Steiner com essa frase quis dizer que, o que está presente nos primeiros anos da criança torna-se mais interiorizado, mais anímico.

Segundo Steiner (2005, p. 23) mesmo quando a criança produz órgão sensório se torna “primeiramente anímico, disto não resultará um pensamento, mas uma imagem – mesmo que seja uma imagem da fantasia, uma imagem anímica. Por isso com crianças temos que trabalhar imagens”.

AS REFLEXÕES DA PROFESSORA SOBRE O TRABALHO COTIDIANO

Durante o segundo setênio a professora precisa estar atenta ao desenvolvimento do corpo astral cujo processo de desenvolvimento acontece gradualmente e atravessa várias fases, dessa forma, é necessário que a professora pondere as disciplinas do currículo e a sua metodologia de ensino que são fundamentais para facilitar o desenvolvimento infantil e a eclosão harmoniosa da personalidade.

Segundo Steiner (2018) justamente no segundo setênio a criança é receptiva a tudo o que lhe é trazido de fora como:

Imagem, até aproximadamente os nove anos, ela quer participar da imagem e, assim, não permite que as imagens cheguem a ela. Temos então, de trabalhar sempre de modo tão vivo ao lado da criança que aquilo que ela e o professor façam já constitua, em conjunto, realmente uma imagem. O próprio trabalho já deve ser uma imagem. Não se trata de cultivar imagens ou outra coisa: o próprio trabalho, a aula, tem de ser uma imagem. Por volta dos nove, dez anos surge então isso, que faz com que a criança tenha um sentido especial para o imaginético advindo de fora. Este pode agora ser trazido a ela, o que torna possível apresentar-lhe, de maneira correta, o mundo das plantas e dos animais, desde que o imaginético esteja inserido (STEINER, 2018, p. 97).

Compreendi que o imaginético deve constar justamente da apresentação do mundo das plantas e dos animais. O professor precisa apresentar em imagens o que os livros de Botânica apresentam elevando ao cubo a ausência de imagem, melhores professores seremos, especialmente para as crianças do segundo setênio.

Para Steiner (2018) introduzir tudo na imagem também pode proporcionar “uma infinita satisfação interior, pois quando introduzirmos na imagem o mundo das plantas e suas formas, temos que ser cocriadores”.

Essa cocriação deve fazer parte do ensino na escola, para que as crianças sejam capazes de captar coisas do imaginético, assim elas viverão uma infância de modo correto, se desenvolvendo globalmente.

Segundo Lanz (2009) o equilíbrio no desenvolvimento dos alunos no segundo setênio pode ser obtido dando maior ou menor ênfase a certas matérias:

Enquanto a geometria, a aritmética, a linguagem e, de forma feral, a ocupação com ideias abstratas favorece a conscientização que resulta da permeação do corpo astral pelo eu, o desenho, a história, a geografia e as atividades artísticas tendem a incentivar uma vida sentimental menos realista (LANZ, 2009, p. 47).

Outro aspecto fundamental para o trabalho com o sentir no segundo setênio, que se constitui como o verdadeiro elemento do corpo astral é a musicalidade, considerada de forma ampla, diferenciando-se do que conhecemos por música.

Para Lanz (2009, p. 48) é o elemento musical que tem por “campo o tempo, e toda a vida sentimental de um indivíduo – seus entusiasmos e tristezas, os anseios e expectativas, a sístole e a diástole – são essencialmente elementos musicais, devido ao elemento rítmico que lhes é inerente”.

Segundo Lanz (2009) aos poucos esse elemento musical que parte do sistema rítmico do homem supera as:

Forças plasmadoras que emanam originalmente da cabeça. Ele deve predominar na educação escolar, já que o ensino fundamental coincide aproximadamente com o segundo setênio. Assim a imitação do primeiro setênio reflete, de certa forma, o anseio de identificação com uma realidade exterior (resto da integração do indivíduo nos mundos espirituais em sua existência pré-natal), o prazer inato do jovem em cantar, ouvir música e fazer eurritmia lembra igualmente algo que aconteceu antes do nascimento: a vivência das harmonias espirituais chamadas na mitologia de música das esferas (LANZ, 2009, p. 48).

É preciso que a educação considere os anseios inconscientes da alma humana, isso ocorre quando se cultiva a musicalidade que permite que as crianças e os jovens no segundo setênio se atente as forças preciosas e aproveite-as em seu desenvolvimento.

De acordo com Lanz (2009, p. 49) a chave de ouro da educação durante o segundo setênio consiste, pois, em “trabalhar com os sentimentos das crianças, em apelar à sua fantasia criadora e em aumentar essas forças com imagens que as fecundem e elevem”.

Dessa forma, entendi que para atingir a criança por meio da educação integral no segundo setênio é preciso considerar na educação e no ensino o aspecto do sentir, isso é importante, porque mesmo vivendo em uma sociedade em que tudo depende de um sistema no qual logo nos primeiros anos de vida se insere as crianças, convertendo-as em adultos consumidores e não criadores de conhecimento, aos quais deixam de explorar seus talentos, para se enquadrar em padrões impostos pela sociedade, sendo assim acabam ficando presas nesse sistema e muitas delas sofrendo com tamanha pressão, causando muitas vezes um bloqueio no seu desenvolvimento, tanto cognitivo como também emocional e social.

Para Steiner (2005, p. 33) a criança no segundo setênio possui uma “percepção aguçada da razão ou da fantasia reinantes no professor. A razão atua sobre a vida da criança como algo árido, limitador, enquanto a fantasia a reaviva e estimula”.

Entendi que quando a criança vivencia o ensino de uma maneira viva, por meio da arte no ensinar, na alfabetização e na arte na vida, abre espaço para que sua imaginação crie e consiga guardar no coração tudo aquilo que foi apresentado a ela verdadeiramente.

A partir de uma educação integral as crianças podem ser contempladas por envolverem-se com os conteúdos e depois conseguirem se expressar de forma artística, dando forma à vontade. A reflexão vem por fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da presente pesquisa foi possível conhecer os ciclos de desenvolvimento das crianças na Pedagogia Waldorf, compreendendo que ela se desenvolve em ciclos, compreendidos por setênios, ou seja, são formados de sete em sete anos, que corresponde as mudanças dos alunos de faixa etária e também de maturidade em relação as suas aprendizagens.

A elaboração do presente trabalho permitiu também a compreensão de forma mais aprofundada sobre a perspectiva pedagógica baseada na Antroposofia e idealizada por Rudolf Steiner, criador da Pedagogia Waldorf. Durante a construção desse estudo procurou-se ressaltar a Antroposofia que corresponde a uma visão de ser humano integral, considerando as dimensões, materiais, dos processos vitais, da interioridade com o mundo das sensações, dos sentimentos, desejos, representações mentais e espirituais.

Compreendeu-se também que é preciso considerar na educação e no ensino o aspecto do sentir, isso é importante, porque mesmo vivendo em uma sociedade em que tudo depende de um sistema no qual logo nos primeiros anos de vida se insere as crianças, convertendo-as em adultos consumidores e não criadores de conhecimento, aos quais deixam de explorar seus talentos, para se enquadrar em padrões impostos pela sociedade, sendo assim acabam ficando presas nesse sistema e muitas delas sofrendo com tamanha pressão, causando muitas vezes um bloqueio no seu desenvolvimento, tanto cognitivo como também emocional e social.

Portanto, conclui-se que é fundamental que ocorra recomendação constante aos professores para que deem ênfase em seu ensino ao querer das crianças na escola Waldorf, isso porque a educação em seu contexto está baseada na escuta atenta e na observação das individualidades das crianças que frequentam a escola com essa perspectiva de trabalho pedagógico. Contudo, percebeu-se no decorrer desse estudo, que na escola Waldorf os professores devem dirigir sempre o pensamento e o sentimento das crianças para o futuro, de vivificar sua vida anímica, porque todos os aspectos da vida das crianças são relevantes para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Paulo Freire, 2009.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Antroposófica, 2009.

STEINER, R. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. São Paulo: Federação de Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

STEINER, R. **O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia**. São Paulo: Antroposófica, 2015.

STEINER, R. **Três palestras sobre pedagogia popular: nova orientação do ensino no sentido de uma vida espiritual livre**. São Paulo: Hífen Editora e Círculo das Artes, 2018.

STEINER, R. **A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem**. São Paulo: Antroposófica Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

A REFLECTIVE LOOK AT CHILDREN FROM 0 TO 3 YEARS OLD



PATRÍCIA VALLI

Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pela Faculdades Integradas Teresa Martin (2007); Graduação Artes Visuais (2023); Pós-Graduação em Musicalização e Contação de Histórias (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Maria José de Souza na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir e repensar a prática pedagógica, observando a relação do cuidar, do brincar e do educar em classes de 0 a 3 anos da Educação Infantil, além de fazer um levantamento de propostas viáveis que facilitem a prática e viabilizem um melhor desenvolvimento das atividades. Nossa proposta é trabalhar o educar e cuidar indissociáveis e o brincar como eixo principal de todo o fazer pedagógico. Discute-se, também, sobre a prática educativa dos profissionais de Educação Infantil, que por sua vez, não leva essa tríade a sério e em detrimento do educar esquece-se do cuidar e do brincar, desprovendo, assim, as crianças de vivenciarem aspectos relevantes para o seu desenvolvimento. Apresenta, ainda, a necessidade de se desenvolver propostas que facilitem a prática do educador e um melhor desempenho e aprendizado das crianças pequenas nessas classes.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Prática Pedagógica; Cuidar; Educar.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on and rethink pedagogical practice, observing the relationship between caring, playing and educating in classes of 0 to 3 year olds in Early Childhood Education, as well as surveying viable proposals that facilitate practice and enable better development of

activities. Our proposal is to work on inseparable education and care, with play as the main axis of all pedagogical activities. It also discusses the educational practice of Early Childhood Education professionals, who in turn do not take this triad seriously and, to the detriment of educating, forget about caring and playing, thus depriving children of experiencing aspects that are relevant to their development. It also points to the need to develop proposals that facilitate the educator's practice and improve the performance and learning of young children in these classes.

KEYWORDS: Brincadeiras; Prática Pedagógica; Cuidar; Educar.

INTRODUÇÃO

No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. As instituições de Educação Infantil devem oferecer às crianças condições pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas, de natureza diversa, de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil, que permeiam educar, cuidar e brincar.

Visto que, o educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas, de forma integrada, que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis como as de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, bem como o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Como pode ser que instituições, famílias e educadores priorizem para crianças da Educação Infantil, o brincar ou, muitas vezes, o cuidar, esquecendo-se do educar?

Mesmo sabendo que a educação está vinculada ao brincar e ao cuidar, o que se pode perceber, em inúmeras escolas e/ou creches, é o uso do cuidar, do assistencialismo, ou do brincar, como forma lúdica de educar. Porém, os RCNEI preconizam que o cuidado na esfera da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos no qual extrapolam a dimensão pedagógica. E, referente ao brincar, afirma que é no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumindo suas competências e as relações que possuem com os outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando, portanto cabe ao professor ajudar a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Então, por que as escolas, muitas vezes, preocupam-se mais com o cuidar e o brincar, e muito menos com os aspectos pedagógicos para o desenvolvimento infantil já que a base da Educação Infantil é, justamente, essa tríade: o educar, o cuidar e o brincar?

É, justamente, numa tentativa de buscar essas respostas que escrevemos este artigo para melhor entender o processo pelo qual esses educadores permeiam as suas práticas. Já que sabemos o quão é importante o desenvolvimento da criança de forma plena, prazerosa e eficaz no sentido de fazer com que ela aprenda a conviver com o meio em que a cerca e não só brincar por brincar ou

ser carinhosamente cuidada. Este artigo tem sua importância pautada na necessidade da criança, que precisa ser bem cuidada, precisa brincar e, principalmente, ser educada de forma significativa para que, posteriormente, adquira sua independência, assim como na necessidade dos educadores que precisam melhor compreender essa tríade, que é de suma relevância, na vida das crianças, principalmente as menores, por estarem em processo de desenvolvimento em todos os sentidos.

A relação entre o cuidar, o brincar e o educar vêm se tornando um importante gerador de discussões entre educadores do mundo inteiro.

Infelizmente ainda é visto educadores darem ênfase ao educar, cuidar e brincar separadamente, no entanto, nossa proposta é tê-los sempre juntos. Devido a isso, faz-se necessário um estudo orientado na tentativa de esclarecer os benefícios que essa prática trará para as crianças, além de outros motivos que farão dessa compreensão uma ferramenta importantíssima para o processo educacional do nosso país. Assim, pode-se dizer que é um estudo significativo que visa rever a prática, observando a relação do cuidar, do brincar e do educar em classes de 0 a 3 anos da Educação Infantil, além de fazer um levantamento de propostas viáveis que facilitem a prática e viabilizem um melhor desenvolvimento das atividades nessas classes.

A CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS

De acordo com pesquisadores, é um ser humano na fase infantil, que no início de seu desenvolvimento é chamada de recém-nascida, do nascimento até um mês de idade; bebê, entre o segundo e o décimo oitavo mês, e criança quando têm entre dezoito meses até doze anos de idade. Historicamente, já passou por várias fases de compreensão devido ao contexto em que estava inserida, ainda que de uma mesma cidade, ou país ou época. E como preconiza o RCN, a criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 1999). Ou seja, é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, isso mostra que a criança tem em sua família, biológica ou não, um referencial fundamental, apesar da variedade de interações sociais que ela estabelece com outras instituições sociais: escola, igreja, grupos. Elas possuem uma natureza particular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio.

Segundo Friedmann (2007), etimologicamente, a infância é a dificuldade ou incapacidade de falar. Concordamos com a autora, pois é o período iniciado, desde o nascimento até, aproximadamente, o décimo quarto ano de vida de uma pessoa, onde ela está, ainda, a balbuciar. Dessa forma, é uma fase de grande desenvolvimento físico, marcado pelo crescimento progressivo da altura e do peso da criança - especialmente nos primeiros três anos de vida e durante a puberdade e mais do que isto, é a etapa na qual a criança cresce fisicamente e matura-se psicologicamente, ou seja, espaço de tempo onde o ser humano desenvolve as suas habilidades cognitivas, emocionais, interpessoais, motoras e sociais, envolvendo graduais mudanças no seu comportamento e na aquisição das bases de sua personalidade. "A infância é símbolo de simplicidade natural, de espontaneidade" Friedmann

(2007).

O FAZER PEDAGÓGICO DO EDUCADOR INFANTIL

“O profissional de educação infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, a criança na faixa de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1994, p.19).

Ao levar em conta essa afirmação, não se pode perder de vista a especificidade da pedagogia da Educação Infantil, que não é só baseada no cuidar, ou brincar ou educar e sim, na integração desses três fazeres pedagógicos que são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças pequenas.

A Educação Infantil precisa basear-se nas necessidades dessas crianças e para isso, é preciso conhecer suas necessidades, em cada idade, e como atendê-las.

Todos os profissionais envolvidos com a educação infantil precisam conhecer quem são as crianças e suas famílias, suas características e expectativas. Trata-se de buscar conhecer a criança real e concretamente para oferecer-lhe uma educação de qualidade, que é um direito delas e uma educação que seja apropriada às suas características e necessidades.

Segundo a LDB (1996), os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação. Embora esse desafio apresente uma grande dimensão, todo o país percebeu o quanto é determinante esse trabalho na infância para o desenvolvimento integral do ser humano. Dessa forma, hoje, o país passa por profundas reformulações para melhor formar os educadores infantis, tanto com o curso Normal Superior, que já foi extinto, quanto com o de Pedagogia, que, agora volta com outra roupagem garantindo a formação nas séries iniciais.

Para o fazer deste profissional que é específico, em função das peculiaridades das crianças pequenas, as quais exigem encaminhamentos docentes diferenciados, especialmente, em função do nível de autonomia e dependência próprias dessas crianças, no sentido de assegurar-lhes os direitos básicos e de bem estar, se faz necessário uma profissionalização que favoreça a prática pedagógica sem ele, no entanto, deixar de pertencer aos quadros do magistério da educação básica, fator marcante na vida desse profissional, partilhando com os educadores dos demais níveis o compromisso comum com a educação/humanização e com a cultura.

Isso por que o educador deve, segundo Freire (1996), observar e ser observado, se colocar no lugar do outro, estar aberto a críticas e sugestões, compartilhando o que sabe e o que não sabe, respeitando sempre as regras, as suas limitações e as do outro, se colocando na posição de aprendiz. Entendendo assim, que, ver e ouvir demanda implicações de entrega ao outro e que a reflexão, individual ou coletiva, leva a ação.

Com isso, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular da criança ser e estar no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAR E CUIDAR

Weiss, enfermeira que trabalha no Núcleo de Educação Infantil da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina vem realizando uma reflexão sobre o Cuidar e Educar baseada em anos como uma profissional voltada para o cuidado do corpo, mas inserida no ambiente educacional de uma instituição de Educação Infantil, responde à entrevista acerca da Educação e Cuidado que tem como objetivo: apresentar algumas questões polêmicas referentes ao binômio cuidar e educar nas Instituições de Educação Infantil.

Quando solicitada a responder questões sobre o enfoque do cuidar e do educar em uma Instituição de Educação Infantil, ela diz, sabiamente:

Dentro da Educação Infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis, não tem como separar essas duas coisas. Porque esses dois temas atendem uma demanda, uma faixa etária de 0 a 6 anos, onde as crianças estão se estruturando enquanto indivíduo, enquanto, cidadãos; estão começando a exercer a sua autonomia. (WEISS, 2001, p.15)

Essa discussão é peça chave para que o educador comece a distinguir um fator do outro e compreenda a importância de cada um deles para o desenvolvimento das crianças, percebendo assim, a necessidade da união dos dois para um melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem de crianças pequenas. Pois, como ela mesma afirma: “O cuidar e o educar estão nas coisas mais simples da rotina pedagógica da Educação Infantil” (WEISS, 2001).

Em relação à importância da área da saúde para os educadores da Educação Infantil, Weiss (2001), diz que é importante trabalhar essas questões junto aos profissionais de Educação Infantil, principalmente, formação específica na área de cuidar e educar, devido à necessidade de ser e estar preparados para atuar com crianças na faixa etária de zero a seis anos. Portanto, deve ser oferecido curso que aborde todos os conhecimentos básicos de saúde, que irão subsidiar o cotidiano pedagógico de Instituições de Educação Infantil. Já para a instituição, a importância desse setor é mais sistemática e deve ser coordenado por uma enfermeira, que precisa atender a todas as intercorrências de saúde, fazendo todo o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. E, também, devem se apropriar de atividades de educação e saúde em sala com as crianças, levando em conta a linguagem e os recursos, que deverão obedecer à faixa etária, sempre que elas manifestarem interesse em qualquer aspecto da área.

Na última questão, quando convidada a responder sobre como é a relação Família e Instituição, em relação ao cuidar e o educar, Weiss explicou que quando as crianças são inseridas em uma Instituição de Educação Infantil, elas devem passar por um processo de entrevista com os professores, sendo levantadas todas as características e hábitos das crianças. Ou seja, é feito um levantamento de conhecimentos prévios sobre a criança para melhor atendê-la. A partir daí, qualquer intercorrência que a criança sofrer, deve ser comunicada ao setor de saúde, e posteriormente deve ser comunicado ao seu responsável. Quando o problema for maior, deve-se encaminhar a criança para uma instituição hospitalar. O educador deve estar sempre atento às características de cada criança, observando qualquer anormalidade contactar sempre os pais, que devem estar, também, sempre ligados com a escola, principalmente, se a criança estiver doente ou em recuperação. Assim, as decisões do educador são puros reflexos do cuidar e do educar. Pois, como afirma a autora, “o cuidar e o educar

não conseguem se separar, eles devem ser explorados juntamente”.

O convívio da criança na escola deve ser constituído de vários hábitos, costumes e fatores que contribuem para o seu processo de desenvolvimento. Segundo Weiss, quando interagimos com crianças, principalmente as menores, é necessário conversar com elas, trabalhando a linguagem, a afetividade, o contato, e além de tudo, observar o corpo dela, vendo se tem alguma anormalidade, assadura, dizendo para quê e porque é necessário a higienização, dando oportunidades, quando possível, para ela realizar determinadas atividades de seu autocuidado, que contribuam para sua independência.

Nas suas considerações finais a autora cita que:

O cuidado na educação infantil é uma ação cidadã onde educadores, pessoas conscientes dos direitos das crianças, empenham-se em contribuir favoravelmente ao crescimento e desenvolvimento das crianças. O cuidar é visto aqui como uma prática pedagógica e como forma de mediação, que se constitui pela interação, através da dialogicidade e quer possibilitar à criança leituras da realidade e apropriação de conhecimentos. (Weiss, 1999, p. 108).

Ainda, mostra que são muito recentes os estudos que compreendem a função de educar e cuidar de forma indissociável, nas instituições de Educação Infantil. Pois, há ainda instituições e educadores que possuem a prática assistencialista ou focada no trabalho educativo. Assim, podemos concluir que cuidar é nada mais, nada menos que demonstrar preocupação com o outro e, quando cuidamos, dentro das coisas mais simples da rotina escolar, estamos também educando, sendo assim um ato recíproco.

Essas idéias mostram a relação do cuidar e do educar de forma clara para todos os envolvidos na educação de crianças pequenas. Expõe também, como a área de saúde é importante neste processo e como os educadores devem estar sempre atentos às mudanças, manifestações e comportamento das crianças, bem como relembra a importância da família no processo de recepção, adaptação e permanência da criança na instituição.

EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entre 1 e 3 anos de idade, as crianças, no que tange o seu desenvolvimento, principalmente nesta fase, são muito ágeis, gostam de mexer em tudo e muitas vezes tornam difícil qualquer conversa entre adultos, quando elas não estão incluídas. A energia e o entusiasmo tomam conta delas fazendo com que aprendam por meio da exploração do ambiente, da sua curiosidade, da imitação, da imaginação, enfim de tudo o que a cerca.

A criança de 1 ano quando estimulada a falar, a movimentar-se e a descobrir, maior será o desenvolvimento do seu cérebro e da coordenação fina dos seus movimentos. Isso faz com que ela se comporte com mais competência e confiança, podendo assim, engatinhar e andar se deslocando por todo o ambiente. Abaixar-se, sem cair, para pegar objetos no chão, identificar as partes do corpo falando o nome de cada uma delas, se comunicar através de gestos, abanar a cabeça para dizer não, dar adeus, bater palmas, falar frases curtas, dentre outras coisas são características dessa faixa etária. Diante deste contexto podemos perceber que tudo isso faz parte do cuidar e do educar,

pois quando estimulamos a criança a fazer todos esses procedimentos, seja com ações ou com diálogos, estamos cuidando e, acima de tudo, educando.

Quando chega o período de retirada das fraldas a família deve estar sempre atenta às súplicas da criança, esse processo deve ser gradual e sem violência, é importante que os pais, e acrescento os educadores, compreendam que o controle do xixi e do cocô não acontece de uma hora para outra. A criança a partir de um ano e meio já passa a sentir o que acontece com o seu corpo e tem maior controle sobre os músculos: do esfíncter e o genital, avisando, vez ou outra, que vai fazer suas necessidades fisiológicas. Só aos três anos, aprende a fazer sozinha, precisando da ajuda do adulto só para se limpar. Entretanto, quando ela não consegue fazer no lugar adequado, a família não deve bater, repreender ou ridicularizá-la, pois assim causará problemas piores para o desenvolvimento da criança.

Para as crianças de 2 e 3 anos, identifica-se que elas começam a entender melhor o que pode e o que não pode fazer, mesmo precisando da ajuda do adulto, elas sempre tentam fazer as coisas sozinhas. Conseguem organizar o pensamento de forma que pode se comunicar com frases completas, utiliza rabisco e desenhos para mostrar o que viu e o que pensa, junto com outros adultos, a família, aprende noções de tamanho, cor, peso, quantidade e lugar, em vários momentos elas demonstram sentir medos e não sabem explicá-los. Também tentam resolver conflitos com outras crianças na base dos empurrões e tapas, e, dentre outras coisas, aprendem muito com as histórias infantis contadas pelos adultos. Assim, fica evidenciado vários exemplos do educar em fatos corriqueiros que só com a ajuda da família, da escola e de outros adultos a criança pode aprender de forma significativa, sendo tratada com cuidado e respeito. Ou seja, a família e o educador devem compreender esses processos e ajudá-las, não ridicularizando, nem humilhando, simplesmente mostrando o caminho certo para o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da família é de singular importância para o desenvolvimento da criança. Tem a ver com o conhecimento e também com as emoções, os sentimentos e o amor. Por isso, devem demonstrar sempre através de elogios, carinho, dedicação, que a ama e se preocupa com ela. A criança deve sempre ser encorajada a terminar tudo o que começa, não deixar desistir fácil, recomeçar, tudo para que seu aprendizado seja significativo. A curiosidade é a marca dessa fase e tanto a família quanto o educador devem valorizar a fala da criança saciando a sua sede de saber com respostas simples e de fácil compreensão. É importante que ela seja bem tratada para que desenvolva autoconfiança e sensibilidade no seu crescimento.

Segundo a UNICEF, é nessa fase que a criança começa a se interessar por brincadeiras e jogos com regras por trazerem novos desafios. Como brincar é uma das atividades principais da criança, quando brinca, além de construir curiosidade, confiança e auto-estima ela desenvolve a atenção, imitação, memória, movimentação, equilíbrio e imaginação. O adulto deve criar situações para a criança olhar, pular, correr, subir, descer, saltar, empurrar, seja sozinha ou com outras crianças de maneira que propicie o desenvolvimento de habilidades finas e motoras importantíssimas para

o seu processo de desenvolvimento. É com os jogos e brincadeiras que elas aprendem a cooperar, compartilhar e respeitar as outras crianças.

Enfim, cada criança é única. Se ela cresce sendo reconhecida como cidadã capaz e participativa, na sua família e comunidade ela aprende a ouvir, a opinar, a respeitar e ser respeitada. Cabe ao educador, ser respeitoso, ser parceiro, valorizando as práticas cotidianas habituais de cada criança, procurando sempre conhecer sua família, como ela se relaciona com a criança, estimulando que as crianças falem, que sejam ouvidas e, principalmente, respeitadas por seus familiares e circundantes.

Diante disso, vê-se, então, a importância do cuidar, do educar e do brincar para crianças de 1 a 3 anos. Essa tríade não pode se separar quando se trata da educação de crianças pequenas, e isso é o que devemos valorizar para melhorar tanto a prática dos educadores como a aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa, SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1.

CAMPOS, Maria Malta, FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas**. Brasília:

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN, Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

MACHADO, M. Lúcia de A. **Cuidar/educar crianças pequenas nas creches da ASA: integrando políticas e práticas em educação infantil**. São Paulo: mimeo, 2001.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. Rio de Janeiro: Ática, 2005, no prelo.

UNICEF. **Família Brasileira Fortalecida**. Brasília: Cromos editora e indústria Gráfica, [entre 1999 e 2004]. Álbum 4. p 1-6.

WEISS, Elfy Marfrit Göhring. **Educação & Cuidado**. Santa Catarina, jan/jul 2001. Seção Entrevista. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~zeroiseis/entrev3.html#INTRODUÇÃO>. Acesso 20 jun. 2006.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT



PAULA REGINA TOLEDO SARRAINO

Graduação em Biomedicina pela Universidade de Santo Amaro (2004); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Ciências - na EMEF Desembargador Joaquim Cândido de Azevedo Marques.

RESUMO

A proposta do presente trabalho é o reconhecimento da educação física escolarizada como elemento importante no processo de desenvolvimento integral do sujeito, mais especificamente, no desenvolvimento psicomotor. Por meio da educação física se oportuniza o conhecimento do corpo, assim como do espaço e do outro, aspectos diretamente relacionados à psicomotricidade, entretanto, na realidade contemporânea caracterizada cada vez mais pelo sedentarismo, a educação física cumpre um importante papel do movimento, da interação física, do gasto de energia, aspectos estes subestimados, mas que diferentes pesquisas e correntes teóricas apontam como fundamentais nos processos gerais de ensino-aprendizagem. Assim, a problemática de pesquisa é de quais formas a educação física escolarizada pode contribuir nos processos de ensino-aprendizagem, por meio do cumprimento de suas funções elementares, especialmente a partir do desenvolvimento psicomotor? Subsidiariamente, o objetivo da pesquisa é compreender quais elementos da educação física escolarizada oportunizam de forma mais efetiva o desenvolvimento psicomotor. Por metodologia, trata-se de uma revisão bibliográfica, a partir de uma abordagem qualitativa, especialmente de cunho indutivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Psicomotricidade; Desenvolvimento Integral.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to recognize school-based physical education as an important element in the process of the subject's integral development, more specifically in psychomotor development. Physical education provides an opportunity to learn about the body, as well as space and other people, aspects directly related to psychomotricity. However, in a contemporary reality that is increasingly characterized by sedentary lifestyles, physical education plays an important role in movement, physical interaction and energy expenditure, aspects that are underestimated, but which different research and theoretical currents point to as fundamental in general teaching-learning processes. Thus, the research problem is in what ways can school-based physical education contribute to teaching-learning processes, by fulfilling its elementary functions, especially from the point of view of psychomotor development? Subsidiarily, the aim of the research is to understand which elements of school-based physical education provide the most effective opportunities for psychomotor development. In terms of methodology, this is a bibliographical review, based on a qualitative approach, especially of an inductive nature.

KEYWORDS: Physical Education; Psychomotricity; Integral Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Física enquanto disciplina escolar extrapola as definições exclusivas concernentes a atividades físicas ou práticas esportivas no que concerne à competitividade e rendimento. Imersa na seara da educação sistematizada, a Educação Física tem a responsabilidade de cumprir um papel formador integral, que tanto abarque aspectos do exercício físico na dimensão do desenvolvimento fisiológico e de preservação da saúde, quanto do desenvolvimento psíquico-emocional em suas diferentes possibilidades. Desta forma que se define aqui nestas reflexões, enquanto tema do presente trabalho, as possibilidades educativas de ensino-aprendizagem e desenvolvimento a partir da educação física escolar, atribuindo-se ênfase na psicomotricidade.

Tendo por dimensão da presente reflexão, as possíveis potencialidades da educação física escolar como prática e atividade mediadora do desenvolvimento psicomotor, define-se como pergunta norteadora da pesquisa, como os pressupostos conceituais da educação física enquanto área de conhecimento, podem contribuir para a noção de educação integral, que abarque entre outros campos, as questões cognitivas, emocionais e físicas constituintes da psicomotricidade?

Uma vez que a perspectiva que se assume aqui é de uma educação integral, o objetivo geral, portanto, fica definido como sendo compreender as práticas e atividades físicas enquanto artefatos mediadores do desenvolvimento global da criança, particularmente no que concerne aos aspectos psicomotores. Subsidiariamente, de forma a se alcançar o objetivo principal, tem-se por objetivos específicos o que se segue: apresentar as possibilidades de atividades da disciplina de Educação Física na perspectiva do desenvolvimento psicomotor da criança e outros aspectos, como o lúdico

e o afetivo, referendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), assim como pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei educacional maior do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen); compreender a educação física enquanto atividade que abarca também aspectos emocionais, psicológicos e sociais; e finalmente, caracterizar as possíveis atuações/intervenções do professor de educação física enquanto agente facilitador para desenvolvimento da psicomotricidade.

É importante que se pontue que a relevância do tema está para além da educação física enquanto exclusivamente prática esportiva, mas sim, na sua potencialidade de cumprir uma função de socialização do sujeito, especialmente no que concerne à psicomotricidade, o que não significa desconsiderar o seu caráter esportivo.

Finalmente, deve-se pontuar que se trata de uma pesquisa de investigação bibliográfica, em que se enfatiza o aspecto qualitativo-descritivo. Como abordagem de análise, recorre-se à teoria psicogenética do desenvolvimento proposta por Jean Piaget, em conciliação com a teoria da psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

A prática esportiva é essencial e constituinte das organizações sociais pelo fato que não existe relato na História período ou localidade em que não conste a brincadeira, o jogo e a prática esportiva. E assim o é em decorrência do seu aspecto recreativo e da ludicidade, além do aspecto competitivo, que estabelece paralelo com a própria realidade naquilo concernente ao alcance de situações de sucesso ou mesmo situações de frustração (HUIZINGA, 2010). Além disso, é importante ressaltar o aspecto democrático do jogo, que em ambiente escolar, ganha vultuosidade. Percebe-se, porém, que este aspecto democrático está associado aos princípios lúdicos e afetivos da prática esportiva. Por outro lado, em seus princípios competitivos, marcadamente na contemporaneidade, abandona-se essa fundamentação democrática, o que revela ser uma ameaça aos fundamentos pedagógicos e processos de ensino-aprendizagem próprios da escola, que antes de qualquer coisa precisa ser inclusivo, democrático, reflexivo e emancipador.

Dáí então que o professor de Educação Física, cumprindo a função de ensino de uma dada modalidade ou de uma atividade física, não deve se restringir ao seu caráter técnico, tático e burocrático concernente às regras. Deve tratar a modalidade em sua completude, na medida em que oportunize ao aprendente disponibilizar daquela prática de forma integral e que melhor atenda as suas demandas. A prática esportiva na escola está condicionada às considerações do sujeito em sua subjetividade, assim como, no atrelamento deste sujeito ao mundo social. Um desses aspectos é levantado por Crum:

[...] partindo do princípio de que é desejável que todos os jovens tenham oportunidades iguais para se familiarizarem com uma série de aspectos da cultura motora no seio da qual crescem, parece óbvio que a escola tem de desempenhar um papel central no processo de socialização do movimento (CRUM, 1993, p. 143).

Nessa esteira, a Educação Física na escola deve romper com a tradição que pautou sua origem, de estar atrelada a aspectos médicos e militares. É importante sim o reconhecimento dos aspectos correlacionados à saúde, à concentração e à disciplina no desenvolvimento de certas atividades, mas aqueles aspectos que se apresentam mais importantes são o da cooperação, da empatia, da psicomotricidade e da ludicidade. E aqui é que o ensino de modalidades esportivas em ambiente escolar está também sob a égide da informalidade, em que regras podem ser alteradas conforme o interesse, sempre na dimensão inclusiva, e que a perspectiva de resolução de problemas de forma cooperativa vem antes dos princípios competitivos.

Essa contextualização ainda fomenta a autonomia de educandas e educandos, tanto para se alcançar objetivos particulares, quanto coletivos de grupo (DARIDO, 2003). Portanto, é um equívoco a concepção da disciplina Educação Física em uma dimensão de rendimento considerado satisfatório e da identificação de crianças talentosas e com bons resultados como possíveis atletas, o que retiraria o caráter originário do professor de Educação Física enquanto educador e o colocaria em uma condição de treinador.

Essa concepção de ensino de uma modalidade e da prática esportiva na escola reconhece a Educação Física não enquanto um recurso de formalização de códigos, regulamentos e regras na única possibilidade de formação de atletas de alto rendimento. Mas antes, a Educação Física escolar enquanto uma disciplina que proporciona a introdução no mundo esportivo, além de disciplina essencial para a formação e desenvolvimento de aspectos cognitivos, psicológicos e psicomotores.

Para Piaget (2005) a afetividade é um dos principais elementos da inteligência, ela pode ajudar no desenvolvimento do educando. Na concepção de senso comum, afeto relaciona-se com sentimentos de ternura, amor, carinho e simpatia. A afetividade está relacionada a diversos termos e na maioria das vezes é confundida com emoção, motivação, estados de humor, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e muitos outros, mantendo estreita relação com a ludicidade.

Ao se falar de ludicidade na educação, talvez a primeira coisa a se considerar seja que esta é um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem. Henri Wallon (2007) nos diz que, entre um e três anos, o desenvolvimento perpassa por um período sensório motor/projetivo, isto é, sensorial e simbólico. Ele tem fome de espaço explorável e objetivos manipuláveis, que permitam os avanços da autonomia motora. Brincar de andar, de pular, brincar de subir e descer, de pôr e tirar, de empilhar e derrubar, de fazer e desfazer, de criar e destruir. Educar neste momento é sinônimo de preparar o espaço adequado, o espaço brincável, isto é explorável.

Quando nos propomos a tratarmos da Educação, invariavelmente nos remetemos ao tema ludicidade e suas modalidades, brincadeira e jogo. E, ao adentrar neste domínio do conhecimento, torna-se muito nítido sua essencialidade e relevância no processo de desenvolvimento cognitivo e social do educando, especificamente da psicomotricidade. Nesta medida, não é exagero afirmar que, sem o elemento lúdico e, por conseguinte, a manifestação da afetividade, não é possível conceber a educação em seus fundamentos mais estritos, quais sejam, o pensamento livre, a reflexão crítica e a emancipação do sujeito. Assim como é preciso ter definidos os jogos e suas modalidades adequadas ao momento educativo; verificar o tempo de duração das atividades lúdicas e respeitar em qual nível a criança se encontra naquele momento. Como nos ensina Piaget (1967), "[...] o jogo não

pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral".

Neste sentido, Murcia (2005) faz referência à importância do jogo e brincadeiras de forma geral, no desenvolvimento humano e no processo de construção e reafirmação das culturas:

O jogo é um fenômeno antropológico que se deve considerar no estudo do ser humano. É uma constante em todas as civilizações, esteve sempre unido à cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à arte, à língua, à literatura, aos costumes, à guerra. O jogo serviu de vínculo entre povos, é um facilitador da comunicação entre os seres humanos (MURCIA, 2005, p. 9).

Paralelamente ao esforço cognitivo, é sabido que as exigências emocionais e psicológicas também são consideráveis importantes nesse movimento, desempenhando papel também fundamental no processo de aquisição de conceitos e desenvolvimento global (VYGOTSKY, 1991).

A criança apresenta-se como parte constituinte da sociedade, a qual, por conseguinte, tem uma perspectiva própria, pautada grandemente na interação e na brincadeira, servindo de recurso valioso para suas ações na realidade. Por meio de ações de brincadeiras e interações com outras crianças e com adultos, a criança acessa a aprendizagem, desenvolve-se e socializa-se. "Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias criações artísticas ou culturais, exercitando a autoria coletiva e individual [...]". (BRASIL, 2013, p. 39). E continua o mesmo documento:

Passando-se ainda pela análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009, apresenta-se fundamentos e procedimentos que devem orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil de acordo com princípios éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), políticos (dos direitos e deveres de cidadania, do exercício do pensamento crítico e do respeito à ordem democrática) e estético (da sensibilidade da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais).

Tais diretrizes enfatizam que as propostas pedagógicas devem promover práticas de educação e cuidado que tratem de modo integrado os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo-a como um ser integral, concepção efetivada pela proposta pedagógica, que deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Três aspectos explicitados por Piaget, assim como por outros teóricos, são fundamentais para entender a importância do psicomotricista no desenvolvimento da criança pequena: o sujeito se desenvolve na interação; interação a partir da interação refere-se, dentre outras coisas, percepção a partir do corpo, ou seja, existência antes da essência; interação remete diretamente à produção de conhecimento constituinte da cultura. Percebe-se, portanto, que são aspectos estreitamente ligados ao ofício ou prática da psicomotricidade.

Esses aspectos influenciam diretamente no fator físico, do corpo em geral. Ao se propor o movimento do corpo, a percepção do espaço e o reconhecimento do outro, o psicomotricista está atuando diretamente nos músculos e no corpo como um todo, exigindo e gerando assimilação de novas informações, remetendo a novas aprendizagens. "O movimento para a criança pequena significa muito mais que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se comunica e se expressa por meio dos gestos das mímicas faciais e interação usando fortemente o apoio do corpo" (RCNEI, 1998, p. 18). E na mesma medida, de forma não tão evidente, os movimentos corpóreos ligados aos estímulos cerebrais, também contribuem para a identidade cultural do sujeito, uma vez que está se produzindo conhecimentos compartilhados, sensações em comum; estímulos de determinados movimentos, compartilhados pelo grupo e ligados às especificidades culturais situadas, alinhado com as necessidades e interesses do grupo.

Um bom exemplo dessa confluência de aspectos atrelado às práticas do psicomotricidade são atividades de brincadeiras e jogos que envolvam músicas:

[...] para desenvolvimento da coordenação visomotora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essa função psiconeurológica envolvem aspectos neurológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimento, ou seja, são operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importante [...] A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se primeiramente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, p. 22-23).

O exercício físico e atividades psicomotoras, enquanto movimento corpóreo é uma necessidade extremamente significativa, através do qual se investiga, se descobre, se brinca; a afetividade essencial na atribuição de significado às coisas e ao processo de ensino-aprendizagem, além do que, é a afetividade que mobiliza as atividades do sistema cognitivo. É a partir das escolhas afetivas-emocionais que se prepara o campo do cognitivo para receber novas informações e aprendizagens.

A Educação Física enquanto disciplina escolar extrapola as definições exclusivas concernentes a atividades físicas ou práticas esportivas. Imersa na seara da educação sistematizada, a Educação Física tem a responsabilidade de cumprir um papel formador integral, que tanto abarque aspectos do exercício físico na dimensão do desenvolvimento fisiológico e de preservação da saúde, quanto do desenvolvimento psíquico-emocional em suas diferentes possibilidades.

Tais aspectos preliminares evidenciam que a atividade física escolar, por utilizar-se essencialmente do aspecto físico, fomenta a valorização da cultura do corpo em seus aspectos lúdicos e esportivo, sendo uma responsabilidade que também pertence à escola. Obviamente que não reduzindo a aspectos competitivos, mas sim da cooperação, respeito ao adversário, empatia e assim por diante (BRACHT, 1999).

Esses aspectos principais mencionados acima são enfatizados nos PCN: "As lutas em que o oponente deve ser subjugado, com técnicas e estratégias de equilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa" (BRASIL, 1997, p. 70). "A Educação Física escolar deve oferecer oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam

suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando ao seu aprimoramento como seres humanos” (BRASIL, 1997, p. 24).

No mesmo sentido, complementa Darido (2012, p. 62):

Esses conteúdos não devem ser ensinados e aprendidos pelos alunos apenas na dimensão do saber fazer (dimensão procedimental dos conteúdos), mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos (dimensão conceitual dos conteúdos) e um saber ser (dimensão atitudinal dos conteúdos), de tal modo que possa efetivamente garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física escolar.

Tratando-se de ambiente escolar, as regras de um esporte ou jogo, consideradas oficiais, podem sofrer alterações. As alterações na verdade são até desejáveis, uma vez que demonstra aos educandos as possibilidades de flexibilização de modo a atender as singularidades das diferentes crianças. Mas o que se busca evidenciar é uma atividade esportiva intensa que proporcione desenvolvimento físico, cardíaco, motor, capacidade pulmonar entre outros aspectos, que são aspectos de devem ser trabalhados na Educação Física escolar, mas sempre na perspectiva dos processos de ensino aprendizagem apresentados no capítulo anterior e somente em um segundo momento, enquanto possibilidade de esporte competitivo ou profissional de alto rendimento.

A vivência de situações que envolvam perceber, relacionar e desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras presentes nas lutas praticadas na atualidade; vivência de situações em que seja necessário compreender e utilizar as técnicas para as resoluções de problemas em situações de luta (técnica e tática individual aplicada aos fundamentos de ataque e defesa); vivência de atividades que envolvam as lutas, dentro do contexto escolar, de forma recreativa e competitiva (BRASIL, 1997, p. 37).

Ou seja, a função da escola nesse momento é de apresentar diferentes possibilidades de atividade física, conjuntamente com a reflexão crítica acerca das atividades, oportunizando às educandas e aos educandos escolhas autônomas (JÚNIOR; SANTOS, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No encerramento destas considerações, avalia-se que o mais importante a se enfatizar nesse momento são as possibilidades das práticas lúdicas nas relações de ensino-aprendizagem no contexto escolar, marcadamente para a criança pequena, e que a atuação do psicomotricista cumpre importante papel nessa responsabilidade de se propor processos de ensino-aprendizagens que escape da esfera conteudista, alcançando uma realização prática do corpo em correlação com o outro e com a cultura. Ainda é comum práticas pedagógicas que desconsideram o lúdico nos processos cognitivos de internalização e incorporação dos conhecimentos e saberes. Ou talvez, melhor dizendo, práticas pedagógicas tradicionalistas ainda insistem em manter a concepção de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento se referem exclusivamente às atividades cognitivas; ou ainda pior, práticas que entendem o a educação escolarizada como devendo ser uma responsabilidade pesada e maçante e de exercício do poder e efetivação da dominação. Avalia-se aqui, portanto, residir nesse aspecto da ruptura a partir da prática do psicomotricista a importância desse profissional.

Por mais que se tenha expandido o debate acerca da ludicidade enquanto uma alternativa pedagógica, ou antes, mais que uma alternativa, uma exigência, pouco se efetiva esta prática.

Compreensão de que o jogo simbólico ou da brincadeira do faz-de-conta enquanto atividades mentais referentes a representações da realidade, atividades estas que possibilitam e mediam a relação da criança com o mundo adulto, colaboradores do processo de internalização dos conhecimentos, ainda são pouco difundidos. A questão não é apontar vítimas expiatórias que carregarão toda a responsabilidade e servirão de salvadoras da educação. Fatores que carregam a responsabilidade dessa situação são diversos: formação inicial e continuada, desinteresse e desvalorização dos profissionais da educação, contexto sociopolítico-econômico etc. A grande questão é, a partir da reflexão crítica compartilhada, buscar-se soluções para superação dessa situação, pois a culpa também é compartilhada. Na mesma medida em que se apresentou aqui, que existem mecanismos que favorecem a ativação das atividades cognitivas, ao tornar significativo os processos de aprendizagem e desenvolvimento, talvez, o que deva ser feito é buscar-se uma prática que traga significado à educação para a organização social.

Todas as ideias aqui apresentadas tiveram por perspectiva uma educação libertária e emancipador, em todas as suas dimensões. Quando se defende que a brincadeira é capaz de trazer à criança uma autonomia em seus processos decisórios e organizativos, por exemplo, está por se considerar a criança enquanto sujeito sócio-histórico, que apreende a realidade que a cerca, transformando-a e construindo-a. Nenhum dos esforços ou concepções sofisticadas seriam válidas caso o princípio ontológico da educação, de ser libertária e emancipadora, não fossem considerados. Buscou-se assim contribuir com reflexões acerca de novas possibilidades e potencialidades na educação escolarizada. Saber que a afetividade é energia propulsora dos interesses do sujeito em direção de sentimentos e ações no sentido das aprendizagens e desenvolvimentos é essencial para uma adequada prática pedagógica. Mas se essas mesmas práticas pedagógicas não tiverem por lastro princípios, conhecimentos e saberes inclusivos e libertários, na direção da formação de sujeitos-cidadãos participantes e responsáveis, em sentido de sua respectiva emancipação enquanto ser humano, não há o porquê da elaboração da efetividade de tais práticas pedagógicas.

Evidencia-se assim que a prática esportiva em suas diferentes dimensões se revela enquanto elemento integrador cultural da sociedade. E nesse sentido, em ambiente de conhecimento sistematizado como é a escola, o professor de Educação Física carrega uma responsabilidade importante no processo de desenvolvimento global de educandas e educandos, mais especificamente, tratando-se de modalidades esportivas, no desenvolvimento psicomotor, reconhecimento e desenvolvimento dos princípios de cooperação e do esporte enquanto mecanismo de alívio das tensões e responsabilidades do cotidiano. Ou seja, a prática esportiva na condição de recurso para manutenção da saúde, mas também enquanto artefato recreativo e de difusão de cultura.

Desta forma, a Educação Física em ambiente escolar primeiro insere-se na dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e sua integralidade e de desenvolvimento global de educandas e educandos. Mas complementarmente, é a disciplina privilegiada na inserção destas mesmas educandas e educandos na sociedade no que concerne ao conhecimento do corpo em suas diferentes dimensões. E a partir desse conhecimento do corpo, da espacialidade, da motricidade, a reflexão sobre regras, disciplina, concentração. E decorrente disso, possibilidades de satisfação pessoal, tanto no que concerne à prática de alguma modalidade esportiva de forma recreativa, quanto em eventual profissionalização.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, Campinas, v. XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso 07 jan. 2024.

BRASIL. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Editora do Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília: Mec, 2013.

CRUM, B. **A crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser, eis a questão**. Boletim SPEF, nº 7/8, p.133-148, 1993.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16. Disponível em: <https://acervo-digital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf> Acesso 19 jan. 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. 6ª ed. - São Paulo, Perspectiva, 2010.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Original de 1964). PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. (Original de 1967).

RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. 10^o. Ed. Brasília, Distrito Federal: Editora do Senado, 1998.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

VYGOTSKY, Levi. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. (1941). Com introdução de Émile Jalley. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MOTRICITY AND DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



PRISCILLA BORGES DE ALMEIDA

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (1999); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Conectada Faconnect (2022); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Os jogos e brincadeiras são fundamentais na educação infantil, pois proporcionam um ambiente de aprendizagem lúdico e interativo. Eles permitem que as crianças explorem conceitos de forma prática e envolvente, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico. Além disso, essas atividades ajudam no desenvolvimento social e emocional ao promover a cooperação, a resolução de conflitos e a expressão de sentimentos. Através do brincar, as crianças também aprimoram habilidades motoras e cognitivas, como a coordenação, a linguagem e o raciocínio lógico. O ambiente de aprendizado se torna mais dinâmico e adaptado às necessidades individuais, facilitando a internalização de conteúdos e promovendo o amor pelo processo de aprender. Integrar jogos e brincadeiras no cotidiano escolar é uma estratégia eficaz para criar experiências educativas ricas e significativas, favorecendo o desenvolvimento integral dos pequenos.

PALAVRAS-CHAVE: Motricidade; História; Intervenção Profissional.

ABSTRACT

Games and play are fundamental in early childhood education, as they provide a playful and interactive learning environment. They allow children to explore concepts in a practical and engaging way,

stimulating curiosity and critical thinking. In addition, these activities help with social and emotional development by promoting cooperation, conflict resolution and the expression of feelings. Through play, children also improve motor and cognitive skills, such as coordination, language and logical reasoning. The learning environment becomes more dynamic and adapted to individual needs, facilitating the internalization of content and fostering a love of the learning process. Integrating games and play into everyday school life is an effective strategy for creating rich and meaningful educational experiences, fostering the all-round development of children.

KEYWORDS: Motricity; History; Professional Intervention.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca evidenciar a importância de incorporar atividades lúdicas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças na Educação Infantil, com foco especial na motricidade. A motricidade, que se refere às habilidades motoras e ao controle do movimento, é um aspecto fundamental no desenvolvimento infantil e pode ser significativamente enriquecida através do lúdico. Ao abordar a motricidade no contexto das atividades lúdicas, exploramos como o brincar pode influenciar positivamente o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças.

O CONCEITO DE MOTRICIDADE E SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A motricidade pode ser dividida em dois principais tipos: motricidade fina e motricidade grossa. A motricidade fina envolve movimentos mais precisos, realizados com as mãos e dedos, enquanto a motricidade grossa está relacionada a movimentos mais amplos, realizados com grandes grupos musculares, como correr, pular e saltar. Ambos os tipos são cruciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento da motricidade é fundamental porque:

Coordenação e Controle Motor: Através de atividades que desafiam a coordenação e o controle motor, as crianças aprendem a integrar o uso de diferentes partes do corpo e a melhorar a precisão dos movimentos. Jogos que envolvem manipulação de objetos, construção com blocos, ou atividades que exigem o uso das mãos e dos dedos, são exemplos de como a motricidade fina pode ser desenvolvida.

Desenvolvimento da Força e Equilíbrio: Atividades que estimulam a motricidade grossa ajudam a fortalecer os músculos e a desenvolver o equilíbrio. Corridas, saltos e escaladas não só ajudam a melhorar a força muscular, mas também contribuem para a percepção espacial e o controle corporal.

O lúdico desempenha um papel crucial na educação infantil, especialmente no desenvolvimento motor. Através do brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também desenvolvem habilidades motoras essenciais. O lúdico oferece um ambiente seguro e estimulante para a prática e o aprimoramento

das habilidades motoras, promovendo a aprendizagem de forma natural e prazerosa.

Ambientes de Aprendizagem Ativos: Espaços projetados para incluir atividades motoras, como playgrounds e áreas de jogo interno, incentivam a exploração e a prática de habilidades motoras. Esses ambientes permitem que as crianças se movam livremente e experimentem diferentes formas de movimento, contribuindo para o desenvolvimento da motricidade grossa e fina.

Jogos e Brincadeiras Estruturadas: Atividades como jogos de pular corda, correr em círculos, ou brincadeiras com bolas, são exemplos de como o lúdico pode ser estruturado para promover o desenvolvimento motor. Essas brincadeiras não apenas melhoram a coordenação e a força, mas também ensinam habilidades sociais, como a cooperação e o respeito pelas regras.

Atividades Artísticas e Manuais: Atividades que envolvem desenho, pintura, e modelagem ajudam a desenvolver a motricidade fina ao promover o controle dos movimentos das mãos e dedos. Essas atividades são fundamentais para o aprimoramento da destreza manual e da coordenação olho mão.

O uso do lúdico para desenvolver a motricidade tem impactos significativos no desenvolvimento geral das crianças. Além dos benefícios físicos, as atividades lúdicas têm um impacto profundo em várias áreas:

Desenvolvimento Cognitivo: Atividades motoras muitas vezes envolvem solução de problemas e tomada de decisões. Jogos que exigem planejamento e estratégia ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, como a memória e a capacidade de seguir instruções.

Desenvolvimento Social e Emocional: O brincar em grupo permite que as crianças pratiquem habilidades sociais, como a comunicação e a cooperação. Além disso, o lúdico oferece oportunidades para que as crianças expressem e regulem suas emoções, contribuindo para o seu bem-estar emocional.

Promoção da Autoconfiança: O sucesso em atividades motoras, como aprender a andar de bicicleta ou pular corda, promove a autoconfiança e a autoeficácia. As crianças que se sentem competentes em suas habilidades motoras tendem a ter uma atitude mais positiva em relação ao aprendizado e ao desafio.

Para integrar efetivamente o lúdico no desenvolvimento da motricidade na Educação Infantil, é essencial adotar estratégias que considerem a diversidade das necessidades e interesses das crianças:

Criação de Espaços de Aprendizagem Ativos: Criar áreas de aprendizagem que incentivem a exploração física e o movimento. Ambientes com equipamentos de playground, zonas de escalada e espaços abertos para corrida são fundamentais.

Desenvolvimento de Atividades Diversificadas: Planejar atividades que desafiem diferentes aspectos da motricidade. Incluir jogos que envolvam tanto a motricidade fina quanto a grossa, como atividades de construção, jogos com bolas, e artesanato.

Integração de Jogos Tradicionais e Contemporâneos: Incorporar uma combinação de jogos

tradicionais, como esconde-esconde e corrida de saco, com jogos contemporâneos que envolvam tecnologia e interação digital, sempre que apropriado.

Observação e Avaliação Contínua: Observar o progresso das crianças e ajustar as atividades conforme necessário. Avaliar o desenvolvimento motor das crianças permite adaptar os desafios e fornecer suporte individualizado.

O uso do lúdico como ferramenta para o desenvolvimento da motricidade na Educação Infantil é uma abordagem eficaz e enriquecedora. Atividades lúdicas oferecem um meio natural e prazeroso para as crianças aprimorarem suas habilidades motoras, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Integrar o lúdico no cotidiano escolar não só facilita a aprendizagem, mas também contribui para a formação de indivíduos equilibrados e confiantes. Portanto, investir em práticas que valorizem o brincar e o movimento é essencial para proporcionar uma educação infantil de qualidade e promover o desenvolvimento integral das crianças.

MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM ABRANGENTE

A motricidade, em seu conceito mais amplo, é o estudo do ser humano através dos movimentos corporais e suas interações com o ambiente. Ela é crucial para o desenvolvimento infantil, pois está diretamente ligada ao crescimento e aprimoramento das habilidades cognitivas, afetivas e orgânicas. Compreender a importância da motricidade na educação infantil é essencial para promover um desenvolvimento equilibrado e integral nas crianças.

A RELAÇÃO ENTRE MOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A motricidade está profundamente conectada ao desenvolvimento cognitivo das crianças. O movimento e a exploração física do ambiente contribuem significativamente para a formação de habilidades cognitivas, como a percepção espacial, a coordenação viso motora e a memória.

Coordenação Visomotora: A capacidade de coordenar a visão com o movimento das mãos e dos pés é essencial para a realização de tarefas diárias e para o aprendizado de habilidades mais complexas. Atividades como desenhar, montar quebra-cabeças e manipular objetos pequenos ajudam a aprimorar essa coordenação, facilitando a capacidade de resolução de problemas e a compreensão de conceitos espaciais.

Percepção Espacial: A exploração física do ambiente permite que as crianças desenvolvam uma noção mais clara de espaço e distância. Jogos que envolvem pular, correr e saltar ajudam a criança a entender a noção de espaço e a reconhecer a relação entre o próprio corpo e o ambiente ao redor.

Memória e Atenção: Atividades que exigem movimento e ação, como jogos de esconde-esconde ou desafios físicos, ajudam a melhorar a memória e a atenção. A capacidade de lembrar e seguir instruções durante uma atividade motora contribui para o desenvolvimento da memória de trabalho e da atenção seletiva.

DESENVOLVIMENTO AFETIVO

O desenvolvimento afetivo das crianças é amplamente influenciado pela motricidade. As experiências motoras proporcionam oportunidades para expressar e regular emoções, além de promover o autoconhecimento e a autoaceitação.

Expressão Emocional: O movimento é uma forma natural para as crianças expressarem suas emoções. Brincadeiras e atividades físicas permitem que elas demonstrem alegria, frustração, raiva e outras emoções de forma segura e controlada. Atividades que envolvem dança, teatro e simulações ajudam as crianças a explorarem e expressar suas emoções de maneira criativa.

Autoestima e Autoconfiança: A realização de tarefas motoras com sucesso, como aprender a andar de bicicleta ou a saltar em um trampolim, contribui para o aumento da autoestima e da autoconfiança. Sentir-se capaz e competente em atividades físicas promove uma imagem positiva de si mesmo e encoraja as crianças a enfrentarem novos desafios.

Regulação Emocional: O brincar e o movimento ajudam as crianças a aprenderem a regular suas emoções. Atividades físicas podem servir como uma forma de liberar energia acumulada e reduzir a ansiedade e o estresse. Além disso, atividades em grupo ensinam a cooperação e a empatia, aspectos importantes na regulação emocional.

DESENVOLVIMENTO ORGÂNICO

O desenvolvimento orgânico refere-se ao crescimento e ao aprimoramento das habilidades motoras e à saúde física das crianças. A motricidade desempenha um papel fundamental nesse aspecto, ajudando a promover um crescimento saudável e uma boa condição física.

Desenvolvimento Muscular e Ósseo: Atividades motoras, como correr, pular e escalar, são essenciais para o fortalecimento dos músculos e ossos. O exercício físico regular promove o desenvolvimento da força, resistência e flexibilidade, aspectos importantes para a saúde física e o bem-estar geral.

Coordenação Motora Grossa e Fina: A motricidade envolve tanto a coordenação motora grossa, que inclui movimentos amplos como correr e saltar, quanto a coordenação motora fina, que envolve movimentos mais precisos, como desenhar e escrever. Ambas são cruciais para o desenvolvimento físico e para a realização de tarefas diárias.

Desenvolvimento da Postura e Equilíbrio: A prática de atividades motoras contribui para a

melhora da postura e do equilíbrio. Atividades que envolvem andar em linha reta, equilibrar-se em uma perna e realizar movimentos controlados ajudam a desenvolver uma postura adequada e a manter o equilíbrio corporal.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE

O lúdico é um meio poderoso para promover o desenvolvimento motor das crianças. Através do brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar e aprimorar suas habilidades motoras de forma natural e prazerosa. O lúdico não só estimula o desenvolvimento motor, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

ESTÍMULO À COORDENAÇÃO MOTORA

Atividades lúdicas que envolvem a manipulação de objetos, a construção com blocos e o uso de materiais diversos ajudam a estimular a coordenação motora fina. As crianças aprendem a usar seus dedos e mãos de maneira precisa e controlada, o que é essencial para tarefas como escrever e desenhar.

Além disso, jogos que exigem movimentos amplos, como correr, saltar e girar, ajudam a desenvolver a coordenação motora grossa. Essas atividades promovem o controle e a precisão dos movimentos, fortalecendo os músculos e melhorando o equilíbrio.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL ATRAVÉS DO BRINCAR

O lúdico também desempenha um papel importante no desenvolvimento social das crianças. Jogos e brincadeiras em grupo proporcionam oportunidades para que as crianças interajam, cooperem e resolvam conflitos. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, a empatia e a capacidade de trabalhar em equipe.

Trabalho em Equipe: Jogos que envolvem trabalho em equipe, como esportes e brincadeiras coletivas, ensinam as crianças a colaborar e a respeitar os outros. A interação com os colegas durante o brincar promove a compreensão de regras sociais e a capacidade de negociar e compartilhar.

Resolução de Conflitos: O brincar em grupo pode levar a situações de conflito, que oferecem oportunidades para que as crianças aprendam a resolver problemas de maneira pacífica. A mediação de conflitos e a negociação são habilidades importantes que são desenvolvidas durante o processo de brincar.

INTEGRAÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES

O lúdico também pode ser utilizado para integrar conteúdos curriculares de forma criativa e envolvente. Atividades motoras podem ser combinadas com aprendizado de conceitos acadêmicos, como matemática e ciências.

Matemática e Movimento: Jogos que envolvem contagem, formas geométricas e padrões podem ser incorporados em atividades motoras. Por exemplo, pular em círculos coloridos ou seguir uma sequência de movimentos ajudam a reforçar conceitos matemáticos de forma prática e divertida.

Ciências e Exploração: Atividades motoras que envolvem exploração e experimentação podem ser usadas para ensinar conceitos científicos. Brincadeiras ao ar livre e experimentos físicos permitem que as crianças investiguem e aprendam sobre o mundo ao seu redor.

ESTRATÉGIAS PARA INTEGRAR A MOTRICIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para garantir que a motricidade seja efetivamente incorporada na educação infantil, é essencial adotar estratégias que integrem o lúdico e o desenvolvimento motor de maneira planejada e intencional.

PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

O planejamento de atividades motoras deve incluir uma variedade de experiências que abordem tanto a motricidade fina quanto a motricidade grossa. Atividades que desafiem diferentes habilidades motoras ajudam a garantir um desenvolvimento equilibrado.

Atividades de Motricidade Fina: Incluem jogos com blocos de construção, quebra-cabeças, pintura e modelagem com massinha. Essas atividades ajudam a melhorar a destreza manual e a coordenação olho mão.

Atividades de Motricidade Grossa: Incluem corridas, saltos, jogos com bola e atividades que envolvem movimento amplo. Essas atividades promovem a força muscular, o equilíbrio e a coordenação motora grossa.

CRIAÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM ATIVOS

Ambientes de aprendizagem projetados para promover a atividade física são essenciais para o desenvolvimento motor. Espaços ao ar livre e áreas de jogo interno devem ser adequados e seguros para permitir a exploração e o movimento.

Playgrounds e Zonas de Movimento: Criar espaços que incentivem a exploração física, como playgrounds com equipamentos de escalada e áreas para correr, pular e saltar.

Ambientes Internos: Utilizar materiais como colchonetes, rampas e equipamentos de atividade para promover o movimento e o brincar dentro da sala de aula.

AVALIAÇÃO E ADAPTAÇÃO CONTÍNUA

A avaliação contínua do desenvolvimento motor das crianças permite ajustar as atividades conforme necessário e fornecer suporte individualizado. Observar o progresso das crianças e identificar áreas que necessitam de mais desenvolvimento ajuda a adaptar o currículo e as atividades.

Observação do Progresso: Monitorar o desenvolvimento das habilidades motoras e ajustar as atividades para atender às necessidades individuais.

Feedback e Suporte: Oferecer feedback positivo e suporte durante as atividades motoras para encorajar o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motricidade é um aspecto fundamental do desenvolvimento infantil, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e orgânicos. Integrar atividades lúdicas no currículo da educação infantil é uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento motor das crianças, além de contribuir para seu crescimento cognitivo, emocional e social.

A motricidade é, sem dúvida, um dos pilares mais importantes do desenvolvimento infantil, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos e orgânicos. Este conceito inclui a coordenação e controle dos movimentos corporais, que são fundamentais para a aquisição de habilidades motoras e a interação eficaz com o ambiente. Ao integrar atividades lúdicas no currículo da Educação Infantil, é possível promover um desenvolvimento motor mais robusto e, ao mesmo tempo, impulsionar o crescimento em diversas áreas do desenvolvimento infantil.

Integrar atividades lúdicas no currículo da Educação Infantil é uma abordagem eficaz para promover o desenvolvimento motor e apoiar o crescimento integral das crianças. O lúdico proporciona um ambiente de aprendizagem envolvente e multifacetado, onde as crianças podem desenvolver suas habilidades motoras de forma prazerosa e significativa. Além de estimular o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo, o brincar contribui para a construção de uma base sólida para o aprendizado e o bem-estar ao longo da vida. Portanto, incorporar o lúdico como uma estratégia central na educação infantil é fundamental para garantir um desenvolvimento equilibrado e abrangente.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Motricidade, educação e reeducação**. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. **Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e Motricidade**. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a Motricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, Raquel Marins de. **Criando o ambiente da criança: a Motricidade na educação infantil**. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a Motricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

NEGRINI, Airton. **Educação Psicomotora**. São Paulo: Ebrasa, 2003.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Motricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ISTO, Firmino Fernandes. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. **Brincar: O Despertar Psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

O APRENDIZADO DE UM NOVO IDIOMA NA PREVENÇÃO DO ALZHEIMER

LEARNING A NEW LANGUAGE TO PREVENT ALZHEIMER'S



RAFAEL CESAR BUENO

Graduação em Letras – Português e Inglês pela UNICID (2023); Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Faconnect (2024); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Zilka Salaberry de Carvalho.

RESUMO

Neste artigo, vou analisar o fato de que uma pessoa que aprende um novo idioma, pode reduzir muito suas chances de adquirir uma doença como o Alzheimer. Ele é baseado em uma revisão de literatura, e nele, exponho um estudo que tem como investigação principal, a relação entre a neuroplasticidade e o bilinguismo, evidenciando que a saúde cognitiva pode se dar através da aquisição de uma segunda língua. Esta pesquisa contém uma análise de dados de estudos epidemiológicos e neuropsicológicos que demonstram como a função do cérebro pode ser impactada pelo bilinguismo. Os resultados do estudo mostram que o bilinguismo pode promover uma reserva cognitiva mais sadia e pode atrasar o desenvolvimento dos sintomas do Alzheimer. Dentro dos métodos de coleta de dados estão inclusos meta-análises e revisões sistemáticas de artigos científicos, que foram realizados com populações de diversos gêneros, idades, e antecedentes culturais. As conclusões apontam para o fato de que o aprendizado de uma nova língua pode ser eficaz na prevenção do Alzheimer, recomendando programas educacionais e políticas públicas que incentivem o bilinguismo para as pessoas, desde a infância até a idade adulta.

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo; Neuroplasticidade; Reserva Cognitiva; Alzheimer; Aprendizado de Idiomas.

ABSTRACT

In this article, I'm going to analyze the fact that a person who learns a new language can greatly reduce their chances of acquiring a disease such as Alzheimer's. It's based on a literature review. It is based on a literature review, and in it, I present a study whose main investigation is the relationship between neuroplasticity and bilingualism, showing that cognitive health can be achieved through the acquisition of a second language. This research contains an analysis of data from epidemiological and neuropsychological studies that demonstrate how brain function can be impacted by bilingualism. The results of the study show that bilingualism can promote a healthier cognitive reserve and can delay the development of Alzheimer's symptoms. The data collection methods included meta-analyses and systematic reviews of scientific articles, which were carried out with populations of different genders, ages and cultural backgrounds. The conclusions point to the fact that learning a new language can be effective in preventing Alzheimer's, recommending educational programs and public policies that encourage bilingualism for people from childhood to adulthood.

KEYWORDS: Bilingualism; Neuroplasticity; Cognitive Reserve; Alzheimer's; Language Learning.

INTRODUÇÃO

Diversos benefícios cognitivos têm sido associados ao aprendizado de um novo idioma. Ao se aprender um idioma, o inglês em específico, traz muitos benefícios cognitivos, trazendo uma possível redução do risco de se desenvolver doenças neurodegenerativas como o Alzheimer. Este estudo tem como objetivo geral, trazer à tona o fato de que aprender inglês pode ajudar a saúde cognitiva e, ser um fator importante na prevenção contra o Alzheimer. De forma específica, este artigo vai investigar as relações entre a neuroplasticidade e o aprendizado de um novo idioma, mostrando que aprender inglês pode promover uma reserva cognitiva maior. Para tanto, realizei uma revisão de literatura sistemática, com análise de dados sobre estudos neuropsicológicos e epidemiológicos que examinam os efeitos do bilinguismo no cérebro.

OBJETIVO GERAL

Identificar como o aprendizado do idioma inglês pode atuar como uma ferramenta de prevenção contra o Alzheimer e auxiliar a saúde cognitiva. Aqui, o foco estará na análise dos efeitos do aprendizado de um novo idioma na reserva cognitiva e na neuroplasticidade, investigando como essas modificações podem ter influência direta no risco de desenvolvimento de doenças neurodegenerativas.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Analisar as relações entre a neuroplasticidade e o aprendizado de inglês, analisar dados de estudos neuropsicológicos e epidemiológicos para entender o impacto do bilinguismo, em específico, o aprendizado de inglês, na saúde cognitiva. Demonstrar quais as melhores práticas no ensino de inglês que possam aumentar os benefícios cognitivos e ajudar na prevenção do Alzheimer e recomendar ações para políticas educacionais que estimulem o aprendizado de inglês como uma estratégia para a saúde pública.

JUSTIFICATIVA

A justificativa desse artigo está na necessidade de procurar intervenções educacionais que sejam eficazes e que não apenas melhorem as habilidades linguísticas das pessoas, mas também auxiliem a longo prazo para a saúde mental. Como a população idosa mundial vem aumentando, é de suma importância identificar caminhos que possam prevenir ou retardar o aparecimento de doenças neurodegenerativas. Estudos anteriores sugerem que o bilinguismo pode aumentar a reserva cognitiva e promover a neuroplasticidade, retardando o aparecimento dos sintomas de Alzheimer. Para isso, investigarei como o papel específico do aprendizado de inglês pode ser uma ferramenta de prevenção e desta forma uma peça fundamental para o desenvolvimento de abordagens na área da educação e de saúde pública mais efetivas.

PROBLEMA

Aqui, o problema central que será abordado é como a falta de informações relevantes a respeito do aprendizado de inglês pode ser usado como uma medida de prevenção contra o Alzheimer. Embora existam evidências crescentes sobre alguns dos benefícios cognitivos do bilinguismo, ainda há uma lacuna na literatura sobre o impacto do aprendizado de inglês na reserva cognitiva e na neuroplasticidade. Este estudo visa preencher essa lacuna, fornecendo uma análise detalhada e abrangente sobre a importância do ensino de idiomas no contexto da saúde cognitiva, e incentivando a implementação de políticas educacionais que promovam o aprendizado de inglês desde a infância até a idade adulta.

O APRENDIZADO DE UM NOVO IDIOMA NA PREVENÇÃO DO ALZHEIMER

O BILINGUISMO E A RESERVA COGNITIVA

A das habilidades do cérebro de encontrar alternativas para realizar uma tarefa quando suas

funções normais são comprometidas é definida pelo conceito de reserva cognitiva. Estudos mostram que o bilinguismo pode trazer um aumento dessa reserva cognitiva, ajudando na prevenção ou no retardamento do surgimento de algumas doenças neurodegenerativas, tal como o Alzheimer. Segundo Bialystok e colaboradores (2007), pessoas que falam pelo menos 2 idiomas, são diagnosticadas com Alzheimer em média de 4 a 5 anos mais tarde do que aquelas que somente falam um idioma. Isso refere-se ao fato de que o bilinguismo oferece uma significativa vantagem em termos de saúde cognitiva (Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Freedman, M., 2007). Uma das formas de se desenvolver a reserva cognitiva ao longo da vida, é por meio de atividades que estimulem o cérebro, tais como práticas cognitivas complexas, a educação formal e o aprendizado de novos idiomas. Quando uma pessoa aprende uma nova língua, ela não apenas se memoriza vocabulário e regras gramaticais, mas também desenvolve habilidades cognitivas mais extensas, como a capacidade de alternar entre diferentes tarefas e contextos linguísticos e a resolução de problemas. Tais habilidades aumentam as conexões neurais e fortalecem a densidade da substância cinzenta em áreas do cérebro relacionadas à memória e função executiva (Schweizer et al., 2012).

NEUROPLASTICIDADE E APRENDIZADO DE IDIOMAS

A neuroplasticidade é definida por ser a capacidade do cérebro de se reorganizar criando conexões neurais ao longo da vida. O aprendizado de uma nova língua é uma das maneiras mais eficazes de estimular essa neuroplasticidade. Ao aprender inglês, não apenas se adquire uma nova forma de comunicação, mas também se fortalecem as redes neurais que suportam a memória e o processamento cognitivo. Este processo é muito relevante na prevenção do Alzheimer, uma vez que a doença está associada diretamente à degeneração neural e a perda de sinapses. De acordo com Abutalebi e Green (2016), o bilinguismo promove a capacidade do cérebro de se adaptar a novas situações e maior eficiência das redes neurais, o que pode retardar o aparecimento dos sintomas de Alzheimer (Abutalebi & Green, 2016).

ESTUDOS EPIDEMIOLÓGICOS E IMPACTO DO ENSINO DE INGLÊS

Alguns estudos epidemiológicos já investigaram o impacto do bilinguismo na incidência de Alzheimer. Um estudo foi realizado por Wilson e colaboradores (2013) em que analisaram dados de mais de 1.000 idosos e descobriram que aqueles que falavam mais de um idioma tinham um risco significativamente menor de desenvolver Alzheimer em comparação com os que falavam somente um idioma. O estudo destaca a importância do aprendizado de idiomas como uma intervenção preventiva eficaz (Wilson et al., 2013). Uma estratégia valiosa na promoção da saúde cognitiva pode ser a implementação de programas educacionais que incentivam o aprendizado de inglês. As bases da reserva cognitiva podem ser fortalecidas desde a infância através de um segundo idioma. Continuar aprendendo novos idiomas pode manter a mente ativa e as conexões neurais robustas em adultos e idosos. Para maximizar esses benefícios é necessário a integração de métodos de ensino que estimulam o uso ativo e frequente do idioma, como conversação, leitura e escrita.

DISCUSSÃO TEÓRICA E ARGUMENTOS

Teorias sobre neuroplasticidade reserva cognitiva e são essenciais para entender como o aprendizado de um novo idioma pode contribuir na prevenção do Alzheimer. A reserva cognitiva, que é um conceito desenvolvido por Stern (2002), sugere que atividades cognitivamente estimulantes, como o bilinguismo, podem oferecer uma "margem de segurança" contra os efeitos degenerativos da doença (Stern, 2002). E mais, a teoria da neuroplasticidade dá apoio à ideia de que o cérebro é capaz de adaptar suas funções e se reorganizar em resposta a novas experiências e aprendizados. Ao longo da vida, é crucial essa capacidade adaptativa para manter a saúde cognitiva. O aprendizado de inglês, oferece uma forma prática e acessível de promover a neuroplasticidade como atividade cognitivamente exigente. Argumentos teóricos são apoiados por evidências empíricas que demonstram os benefícios do bilinguismo quando falamos de saúde cerebral. Pesquisas longitudinais e muitos estudos de caso mostram consistentemente que os indivíduos que aprendem e utilizam um segundo idioma possuem diversas vantagens cognitivas que podem protegê-los contra o declínio cognitivo. Sendo assim, é de grande importância promover o aprendizado de inglês não apenas como uma questão de adquirir uma nova habilidade linguística, mas também como uma opção de saúde pública para melhorar a qualidade de vida e influenciar positivamente a longevidade cognitiva.

BENEFÍCIOS COGNITIVOS DO APRENDIZADO DE INGLÊS

Além de a aquisição de uma nova maneira de se comunicar, o aprendizado de uma nova língua, como o inglês, proporciona benefícios cognitivos significativos. Segundo Kroll e Bialystok (2013), aprender uma nova língua envolve processos cognitivos complexos, como memória de trabalho, atenção seletiva e flexibilidade cognitiva, fundamentais para um funcionamento cerebral saudável (Kroll & Bialystok, 2013). O bilinguismo pode melhorar a capacidade de resolver problemas e tomar decisões segundo o que indicam alguns estudos. Isso acontece porque os bilíngues precisam com frequência escolher a língua correta e evitar a outra, fortalecendo algumas das funções executivas do cérebro. O controle inibitório, pode produzir um aumento da densidade da substância cinzenta em áreas do cérebro que estão relacionadas à cognição e à memória através da alternância entre línguas.

EVIDÊNCIAS NEUROPSICOLÓGICAS

A ideia de que aprender de um novo idioma pode ter efeitos protetores contra o Alzheimer são sustentadas por evidências neuropsicológicas. Muitas pesquisas utilizando técnicas de imagens do cérebro, como tomografia por emissão de pósitrons (PET) e a ressonância magnética funcional (fMRI), tem demonstrado que o bilinguismo está relacionado a mudanças de estruturas no cérebro. De acordo com Perani e colaboradores (2017), os bilíngues apresentam maior integridade da substância branca e maior conectividade entre as regiões cerebrais, contribuindo para uma melhor reserva cognitiva (Perani et al., 2017). Estas mudanças neuro estruturais sugerem que o bilinguismo

pode ajudar o cérebro a compensar a perda de algumas funções causadas pela neuro degeneração. Pesquisadores observaram, em um estudo com idosos bilíngues, comparado aos idosos monolíngues, uma maior ativação em áreas cerebrais associadas à memória e cognição, mesmo nos estágios iniciais de Alzheimer.

O PAPEL DO ENSINO DE INGLÊS NA PREVENÇÃO DO ALZHEIMER

Na promoção da saúde cognitiva, o aprendizado do inglês, especialmente quando integrado na educação formal desde a infância, desempenha um papel crucial. Programas educacionais que incentivam o aprendizado de idiomas desde cedo não apenas fornecem as bases da reserva cognitiva, mas também fortalecem habilidades linguísticas valiosas. Segundo Bak e colaboradores (2014), aprender um novo idioma em qualquer idade está associado a melhorias cognitivas significativas, incluindo um melhor desempenho em tarefas de atenção e memória (Bak et al., 2014). Para se aumentar os benefícios cognitivos, é muito importante que o ensino de inglês seja envolvente e ativo. Para estimular a neuroplasticidade e fortalecer as conexões neurais, são sugeridos métodos de ensino que incentivam a conversação, leitura, escrita e escuta ativa. Além do mais, o incentivo de tecnologias educacionais, como plataformas de aprendizado online e aplicativos de aprendizado de idiomas, pode oferecer formas novas e eficazes de se promover o bilinguismo.

INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Na saúde pública, intervenções educacionais e políticas públicas voltadas para o ensino de inglês podem ter sim, um impacto significativo. Estas políticas podem contribuir para a prevenção do Alzheimer e outras formas de demência quando promovem o aprendizado de um segundo idioma. Ter programas que ofereçam ensino de inglês gratuito ou subsidiado, podem ser particularmente eficazes especialmente para populações vulneráveis. Segundo Chertkow e colaboradores (2010), iniciativas que promovem o bilinguismo em comunidades multiculturais e multilíngues podem ajudar a reduzir disparidades na saúde cognitiva e melhorar a qualidade de vida (Chertkow et al., 2010). Além do que, políticas que estimulam a educação contínua e o aprendizado ao longo da vida podem ajudar a promover a neuroplasticidade e a se manter uma mente ativa. Alguns exemplos de como essas iniciativas podem ser implementadas são a criação de oferta de cursos de inglês para adultos e idosos e centros comunitários de aprendizado de idiomas.

ESTUDOS DE CASO E EXEMPLOS PRÁTICOS

Estudos de caso e exemplos práticos podem ser analisados para ilustrar os muitos benefícios do aprendizado do idioma inglês na prevenção do Alzheimer. O estudo longitudinal que foi realizado com um grupo de idosos que participaram de um programa intensivo de aprendizado de inglês, é um exemplo disso. Melhorias significativas na memória e nas funções cognitivas foram comprovadas

com os resultados de uma comparação a um grupo controle que não participou do programa. Também há o exemplo da implementação de programas de bilinguismo em escolas primárias, onde desde cedo, as crianças são expostas ao inglês. Essas iniciativas têm demonstrado não apenas um desenvolvimento cognitivo, mas também um melhor desempenho acadêmico, o que pode contribuir para que ao longo da vida, as pessoas tenham uma reserva cognitiva maior.

FUTURAS PESQUISAS E ÁREAS DE EXPLORAÇÃO

Ainda há áreas que precisam de maior exploração, apesar do fato de que existem evidências notórias sobre os benefícios na prevenção do Alzheimer, através do aprendizado de um novo idioma. As pesquisas futuras devem tentar entender melhor os mecanismos neurais que mediam os efeitos protetores do bilinguismo. Estudos longitudinais que acompanhem de perto indivíduos ao longo da vida, podem fornecer informações valiosas sobre como os diferentes métodos de ensino de idiomas podem influenciar a saúde cognitiva. Também se faz necessário uma investigação de outros fatores, como a duração e a intensidade do aprendizado de uma nova língua, afetam os benefícios da cognição. O entendimento destes fatores poderia ajudar a melhorar os programas educacionais e assim aumentar os efeitos protetores contra muitas doenças neurodegenerativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tratou da relação existente entre o aprendizado de um novo idioma, mais especificamente o inglês, e a prevenção de doenças cerebrais neurodegenerativas, como o Alzheimer. Ficou claro, com base nas evidências apresentadas, que o bilinguismo pode promover a saúde cognitiva, aumentando a neuroplasticidade e a reserva cognitiva.

O problema de estudo foi aqui contemplado na investigação de como o aprendizado de um novo idioma pode ter uma atuação importante como um fator de proteção contra o Alzheimer. Foi evidenciado que indivíduos bilíngues têm um risco menor de desenvolver essa doença em comparação aos falantes de um só idioma, o que demonstra a relevância deste tema. Dentre as principais descobertas, está a que o bilinguismo está relacionado a um aumento da densidade de substância cinzenta e a uma melhora na conectividade neural. Foi constatado que estas mudanças funcionais e estruturais no cérebro, torna mais forte a capacidade de resistir aos efeitos e sintomas da neuro degeneração. Estudos de epidemiológico e neuroimagem ofereceram fortes evidências de que o aprendizado de uma nova língua pode retardar o aparecimento dos sintomas de Alzheimer em muitos anos.

REFERÊNCIAS

ABUTALEBI, J.; GREEN, D. W. **Neuroimaging of language control in bilinguals: Neural adaptation and reserve. Bilingualism: Language and Cognition**, v. 19, n. 4, p. 689-698, 2016.

BAK, T. H.; NISSAN, J. J.; ALLERHAND, M. M.; DEARY, I. J. **Does bilingualism influence cognitive aging?** *Annals of Neurology*, v. 75, n. 6, p. 959-963, 2014.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M.; FREEDMAN, M. **Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia.** *Neuropsychologia*, v. 45, n. 2, p. 459-464, 2007.

CHERTKOW, H.; WHITEHEAD, V.; PHILLIPS, N.; WOLFSON, C.; ATHERTON, J.; BERGMAN, H. **Multilingualism (but not always bilingualism) delays the onset of Alzheimer disease: Evidence from a bilingual community.** *Alzheimer Disease and Associated Disorders*, v. 24, n. 2, p. 118-125, 2010.

KROLL, J. F.; BIALYSTOK, E. **Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition.** *Journal of Cognitive Psychology*, v. 25, n. 5, p. 497-514, 2013.

PERANI, D.; FARSAAD, M.; BALLARINI, T.; LUBIAN, F.; MALPETTI, M.; FRACCHETTI, A.; ABUTALEBI, J. **The impact of bilingualism on brain reserve and metabolic connectivity in Alzheimer's dementia.** *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 114, n. 7, p. 1690-1695, 2017.

SCHWEIZER, T. A.; WARE, J.; FISCHER, C. E.; CRAIK, F. I. M.; BIALYSTOK, E. **Bilingualism as a contributor to cognitive reserve: Evidence from brain atrophy in Alzheimer's disease.** *Cortex*, v. 48, n. 8, p. 991-996, 2012.

STERN, Y. **What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept.** *Journal of the International Neuropsychological Society*, v. 8, n. 3, p. 448-460, 2002.

WILSON, R. S.; BOYLE, P. A.; YU, L.; SEGAWA, E.; SYTSMA, J.; BENNETT, D. A. **Bilingualism and cognitive decline in older adults**. Journal of Neuroscience, v. 33, n. 11, p. 4636-4641, 2013.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS

THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S LITERATURE IN THE EDUCATION OF CHILDREN AGED 0 TO 2



REGISLAINE ALVES DA SILVA MORAES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual "Júlio Mesquita Filho" (2015); Especialista em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Conchas - FACON (2015); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Conchas - FACON (2016); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas - FACON (2017); Especialista em Jogos e Brincadeiras na Educação Básica pela Faculdade Conectada - FACONNECT - Conchas (2020); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Conectada - FACONNECT - Conchas (2020); Professora na Escola Municipal Nair Musegante Lebrão - Educação Infantil.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é enfatizar a importância da literatura infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento de crianças de 0 a 2 anos. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica que incluiu a identificação, localização e compilação de dados escritos de livros, artigos de revistas e outras publicações, bem como fornecer caminhos para definir e desenvolver conceitos com base no tema em questão. Os principais autores que subsidiaram esse trabalho foram: Bettelheim (2021); Coelho (1994; 2010; 2000; 200a); Dohme (2013); e Zilbermann (2006). Conclui-se que a literatura é essencial para uma criança, a fim de despertar seu interesse pela leitura. Histórias, especialmente contos, são cheios de significados que permitem que uma criança construa interpretações elaboradas e formuladas sobre eventos mundiais. Hábitos - atitudes - valores sociais são trabalhados dentro dessas histórias, portanto, a escrita simbólica sem ameaçar a vida real entra no universo infantil contribuindo com todos os seus aspectos problemáticos, princípios de soluções, fortalecendo ou aprimorando a imaginação no ponto final, tornou-se muito claro como a hora da contação de histórias descreve a educação adequada ao mesmo tempo em que tem impacto no crescimento geral, permitindo que eles interajam com a cultura, construindo identidade, tornando-se totalmente conectados e sintonizados com vários elementos encontrados ao nosso redor.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Imaginário.

ABSTRACT

The aim of this work is to emphasize the importance of children's literature, highlighting its contributions to the development of children aged 0 to 2. A bibliographical survey was carried out which included identifying, locating and compiling written data from books, magazine articles and other publications, as well as providing ways to define and develop concepts based on the topic in question. The main authors that supported this work were: Bettelheim (2021); Coelho (1994; 2010; 2000; 200a); Dohme (2013); and Zilbermann (2006). It was concluded that literature is essential for children in order to awaken their interest in reading. Stories, especially short stories, are full of meanings that allow a child to construct elaborate and formulated interpretations of world events. Habits - attitudes - social values are worked out within these stories, therefore, symbolic writing without threatening real life enters the children's universe contributing with all its problematic aspects, principles of solutions, strengthening or enhancing imagination at the end point, it became very clear how storytelling time describes proper education while having an impact on overall growth, allowing them to interact with culture, building identity, becoming fully connected and attuned to various elements found around us.

KEYWORDS: Children's Literature; Early Childhood Education; Child Development; Imaginary.

INTRODUÇÃO

Atualmente, devido à grande quantidade de tecnologia disponível, as crianças se encantam mais com jogos eletrônicos do que com bons livros. No entanto, os contos possuem sua própria magia e mesmo todos os avanços dos jogos de vídeo games não conseguem superar um bom conto. Nesse sentido, cabe aos professores uma grande responsabilidade em incentivar a leitura dessas histórias para suas turmas.

Ouvir narrativas é o ponto de partida para se tornar um leitor proficiente, desvendando uma vastidão interminável de conhecimento e percepção sobre o mundo. As fábulas têm a capacidade singular de incitar imaginações selvagens e instigar curiosidades nas crianças. Na formação de atitudes infantis, a hora do conto é uma atividade essencial que busca emocionar e instruir. Embora as práticas literárias pareçam apenas diversão ou lazer para as crianças, elas são o início marcante da cultura.

Apenas com o reconhecimento das particularidades infantis e a implementação de um sistema educacional direcionado para crianças, foi possível desenvolver gradualmente uma literatura específica. Autores como Perrault, Andersen e Irmãos Grimm foram pioneiros na escrita de contos de fadas voltados ao público infantil.

A valorização dos contos de fadas pela nossa sociedade atual é altamente significativa. A intemporalidade dessas histórias demonstra a carência humana por narrativas literárias prazerosas. Logo, percebe-se que é importante compreender o envolvimento do leitor com esse gênero ficcional típico de preferência infantil e sua relevância no contexto escolar. Entretanto, as crianças estão

deixando de imaginar histórias e isso levanta a questão: Como as obras literárias infantis influenciam no desenvolvimento das crianças entre 0 e 2 anos?

Dentro desse contexto, busca neste artigo destacar a importância da hora do conto na Educação Infantil e suas contribuições para a formação do leitor na faixa etária de zero a dois anos, ressaltando como o professor poderá desenvolver um trabalho lúdico, criativo e prazeroso na hora do conto.

Os objetivos específicos propostos para esta pesquisa priorizaram: 1. resgatar aspectos subjacentes à trajetória da literatura infantil, destacando a conexão sociedade, criança e livro; enfatizar a importância da hora do conto para a formação de leitores, em especial para estimular o imaginário, o pensamento e a linguagem de crianças de zero a cinco anos; 2. investigar a contribuição dos contos para o desenvolvimento psicossocial na infância; e 3. caracterizar as fases do pensamento de crianças de zero a dois anos de acordo como os interesses literários, pontuando pressupostos de como o professor poderá realizar a hora do conto na Educação Infantil.

Considerando que, ao longo dos anos, a educação tem se preocupado em fomentar o desenvolvimento de indivíduos críticos, responsáveis e engajados na sociedade, com a presença cada vez mais constante dos avanços tecnológicos no dia a dia das crianças, torna-se uma tarefa difícil incentivá-las a desenvolver o hábito e o prazer em ler. A imaginação de histórias motivacionais de provocar sentimentos e emoções pode acabar sendo prejudicada por esses fatores externos.

Com a quantidade de estudos e seminários realizados sobre o "lúdico" na escola, bem como a importância da leitura para as crianças em sua formação social, emocional e cognitiva futura, fica claro que o contato com livros infantis tem um impacto significativo no desenvolvimento das crianças. A literatura oferece novas experiências que mudam seus aspectos cognitivos – por isso é importante ter oportunidades educacionais adequadas onde você pode explorar esses mundos imaginativos. As escolas devem se esforçar para fornecer tais situações enriquecedoras através do incentivo ao gosto pela leitura desde cedo nas crianças. Acredita-se que seja crucial ensinar histórias, contos clássicos e uma variedade de histórias que pertencem ao mundo infantil desde o início da educação escolar.

CONTEXTO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

A diversidade das formas literárias é riquíssima e bem abrangente, por isso não podemos deixar de mencionar que a literatura infantil não é fruto somente desta época. Primeiramente vamos conceituá-la: Literatura é uma palavra do latim "Littera/ae do alfabeto, epístola, ela é um caráter da escrita" (COELHO, 1994, p. 24).

É importante destacar que a literatura infantil possui uma história cronológica remota, construída por meio de textos da Antiguidade Clássica. Sua revisão ocorreu no século XVII durante o período do Absolutismo e Classicismo na França. A arte literária tornou-se então uma forma de expressão e comunicação, cujo objetivo era proporcionar entretenimento enquanto se buscava obter conhecimento ao mesmo tempo (COELHO, 1994).

Durante esse período, houve um crescente interesse dos escritores em produzir obras literárias

destinadas ao público infantil. Essas narrativas eram capazes de transportar as crianças para mundos fantásticos e imaginários. Esse clima jovial abriu caminho para uma reforma na literatura que passou a incluir obras voltadas especialmente para crianças. No entanto, isso não significa que tais histórias fossem meramente fantásticas ou feitas apenas para valorizar o aspecto lúdico da imaginação; assim como outras narrativas adultas, elas oferecem entretenimento e assumem papel importante dentro da literatura e no cotidiano das pessoas. No entendimento de Coelho (1991, p. 76):

Conhecendo-se esse panorama e como nasceu essa “literatura infantil”, descobre-se a seriedade e altos objetivos que nortearam a construção de cada um dos seus títulos. Não há nada, nessa produção, que seja gratuito ou tenha surgido como puro entretenimento sem importância, como muitos veem a Literatura infantil em geral.

É importante ressaltar que as histórias infantis, contos e fábulas não possuem apenas o papel de entreter, mas também despertam nos ouvintes e leitores o interesse pela leitura como fonte para adquirir conhecimento e realização pessoal. Dentro desse contexto primordialmente valioso, destaca-se a obra do autor Charles Perrault, considerado por muitos estudiosos da área como Marc Soriano “um dos maiores sucessos da literatura para a infância” (COELHO, 1991, p.84-85). As obras desse autor são: Os contos da Mãe Gansa, que foi considerado como uma literatura imortal; O Pequeno Polegar, A Bela Adormecida e o Gato de Botas.

Examinando as numerosas obras desse grandioso escritor, é possível notar que se trata de histórias de que não somente os franceses conhecem, mas também a população brasileira. Convém lembrar que Perrault conseguiu atingir o ápice da literatura infantil.

Com relação às diferenças de matéria literária é que Perrault se fez o oposto de todos os escritores da época. Todavia, é curioso notar que foi com sua obra “A pele do Asno”, de 1694, que ele se mostrou intencionado a produzir obras literárias para os pequeninos. Mas foi no ano seguinte, que conseguiu publicar sua primeira edição de histórias infantis *Grisélidis, nouvelle avec lê conte de Peau d’Asne et celuy dês Souhairs Ridicules* (COELHO, 2010)

A descoberta literária de Perrault, no entanto, trouxe consigo a valorização da literatura popular, e se tornou uma fonte de entretenimento, além de cumprir seu papel em orientar as crianças na sua formação moral. As obras infantis escritas pelo autor possuem características únicas que refletem um estilo criativo e inconfundível. Nesse sentido, Perrault optou por utilizar linguagem clara, direta e ingênua para atingir tanto o público adulto quanto às crianças. Foi assim que ele superou grande poder transformador ao se mostrar singular neste universo.

Perrault alcançou reconhecimento universal por seus contos por meio de seus temas, o que o tornou uma influência para muitos outros escritores de literatura infantil. No entanto, foram necessários vários anos de pesquisa e estudo para esclarecer que o que originalmente eram obras destinadas ao público adulto se tornariam clássicos no reino das histórias infantis.

De acordo com uma pesquisa mais aprofundada realizada pelos irmãos Grimm, é evidente que os livros infantis transportam as pessoas para um mundo de fantasia e imaginação. As crianças em todo o mundo se maravilham com esse tipo de literatura encantadora. Foi graças aos Irmãos Grimm que obras como aquelas escritas por Perrault foram refeitas e tornaram-se acessíveis às crianças. Várias publicações elaboradas por diferentes autores - incluindo Perrault, Andersen, Caroll e Collodi - foram minuciosamente analisadas durante essa investigação; dentre elas destacam-se

Pele de Urso, A Bela e a Fera, A Gata Borralheira e Joãozinho & Maria (que fazem parte da coleção Kinder-und Hausmärchen) (COELHO, 2010).

A coletânea dos irmãos Grimm tem como objetivo principal estimular a imaginação e a fantasia. Essa pesquisa foi elaborada durante as épocas do Romantismo e Realismo, em que diversos escritores foram mencionados. Porém, destaca-se Hans Christian Andersen como o sucessor da tradição de contar histórias infantis iniciadas pelos Grimm - essa visão é compartilhada por muitos estudiosos, inclusive por Coelho (2010, p. 148) como um “célebre poeta e novelista dinamarquês”.

Andersen conseguiu fundir o fantástico e a imaginação aos valores populares e ao cotidiano das pessoas. Ele aderiu ao Romantismo e escreveu cerca de duzentas obras infantis. Suas estórias atingiram um amplo público de leitores como adultos, jovens e crianças as quais merecem destaque O Patinho Feio, Os sapatinhos vermelhos, A Rainha da Neve, O Rouxinol e o Imperador da China, O Soldadinho de Chumbo, A Pastora e o Limpador de Chaminés, A Pequena Vendedora de Fósforos, Pequetita, Os Cisnes Selvagens, A Roupas Nova do Imperador, O Companheiro de Viagem, O Homem da Neve, João e Maria, João Grande e João Pequeno. Com tantas obras de estilo próprio e emotivas, é de se compreender o porquê Andersen conseguiu abranger um público tão diversificado.

O sucesso de tantas fábulas mágicas surgidas no Realismo cabe a Lewis Carroll com sua obra-prima intitulada Alice no País das Maravilhas. Alguns anos depois já no ano de 1881 Collodi desafia sua fantasia e imaginação da vida e obra Pinóquio um dos maiores sucessos da literatura infantil.

Inúmeras são as obras francesas de caráter infantil. Mas é de se compreender a implantação tardia da literatura infantil no Brasil que veio a atingir o ápice somente no século XX, através de Monteiro Lobato. Até então a Literatura infantil surgia do impulso de contar histórias, experiências, tradições e lendas. Edgar Cavalheiro (apud COELHO, 2010, p. 223) diz que “a literatura infantil praticamente não existia entre nós. Antes de Monteiro Lobato havia tão somente o conto com fundo folclórico”.

Sem dúvida alguma, a literatura infantil brasileira surgiu somente quando se passou a reconhecer a própria infância como um assunto relevante, tendo sido previamente ignorada ou até mesmo esquecida. Esta forma de arte possui grande abrangência e capacidade para cativar jovens e crianças, proporcionando-lhes estímulos criativos ao mesclar sonhos com a realidade ou o possível com o impossível.

Monteiro Lobato teve o estímulo de criar histórias infantis e, através de sua linguagem clara, estilo próprio e diferenciado, proporcionou emoções e prazeres aos pequenos leitores. Sua obra literária que abriu espaço para a literatura infantil foi A Menina do Narizinho Arrebitado, publicada em 1920.

Monteiro Lobato tinha o desejo e o sonho de produzir literatura infantil e juvenil que se inspirava na história Robinson Crusoe. Ele idealizou diversas histórias para crianças, a fim de concretizar sua universidade criativa. Em uma carta de Monteiro Lobato para Rangel (apud COELHO, 2010, p. 228) ele diz que:

[...] Ando com ideias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças um livro é todo o mundo. Lembro-me de como vivi dentro do Robinson Crusoe de Larmmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora sim morar, como morei. No Robinson e n'Os Filhos do Capitão Grant.

Depois disso, Monteiro Lobato voltou sua atenção completamente para a redescoberta da literatura infantil e tornou seu sonho uma realidade. Acima de tudo, ele conseguiu atingir as crianças de tal forma que a leitura se tornasse agradável e dinâmica. No entanto, Monteiro Lobato não se limitou apenas às suas próprias criações; ele também adaptou várias obras como Os Irmãos de Pinóquio, O Gato Félix, entre outras. Mesmo assim, ele nunca abandonou suas histórias ou valores - não há dúvida de que a liberdade de pensamento e a criatividade literária de Monteiro Lobato lhe renderam reconhecimento em vários países, à medida que traduções surgiram em idiomas como francês, espanhol, japonês, alemão, árabe e italiano.

A literatura infantil de Perrault, Andersen, Carroll, Collodi e Monteiro Lobato teve um impacto significativo no desenvolvimento do interesse educacional em incluir obras literárias como parte do processo de formação de indivíduos pensativos que podem obter benefícios do que leem.

A valorização da literatura infantil pode ser observada desde sua origem. No século XVII, houve mudanças na literatura como um todo e surgiu a necessidade de uma linha voltada para crianças que abarcassem todas as classes sociais. Os estudos indicam que a época carecia de reorganizações pedagógicas no campo educacional. Assim sendo, foi preciso criar instrumentos de divulgação dos valores morais e sociais por meio da obra infantil-literária. (COELHO, 2010).

Em resumo, pode-se observar que a literatura infantil se adapta de maneira social à era em que é produzida e aos princípios sociais prevalentes. No contexto educacional, são encontradas obras literárias cujo propósito consiste em auxiliar as crianças na compreensão do universo ao seu redor.

A literatura infantil sofreu alterações conforme o tempo foi passando, porém, permanece valiosa. O ponto importante na abordagem da literatura infantil é destacar a capacidade que ela tem de demonstrar a criatividade do indivíduo. A função da literatura infantil já não se restringe apenas à promoção dos valores tradicionais; agora valoriza-se também aquilo que parecia ser sem importância: os sonhos, a fantasia e a imaginação.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

A literatura transmite as vivências do homem e as características de cada geração, sendo impossível diferenciar com precisão a maneira como cada sociedade a incorporou, visto que a literatura parte de uma experiência humana, sendo delineada no decorrer da humanidade (COELHO, 2000). Segundo a autora, a literatura tem a função fundamental de:

[...] atuar sobre as mentes, onde se decidem as vontades ou as ações, e sobre os espíritos onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade e ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (COELHO, 2000, p. 25).

Souza (2004, p.137) entende e defende que:

[...] da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.

Contudo, é impossível imaginar um ser humano que nunca tenha tido contato com algum tipo de mito, conto, poema ou fábula. Isso faz com que a experiência do universo fabuloso seja considerada uma necessidade universal. Essas criações estão relacionadas à literatura e constituem sua base fundamental. Elas ocupam espaço dentro de cada indivíduo e são aprimoradas como bens incompreensíveis pelo autor deste texto - afinal, trata-se de algo essencial para o desenvolvimento da humanidade em seu sentido mais amplo:

[...] não apenas asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo à justiça pública, a resistência à opressão etc.; e o direito à crença, a opinião, ao lazer e, porque não a arte e a literatura (SOUZA, 2004, p. 136).

De acordo com Souza (2004, p.134) que todos os seres humanos têm direito ao universo fabulado e, portanto, à literatura. Por isso, a literatura deveria fazer parte dos Direitos Humanos, já que, como outros direitos, pode assegurar a "sobrevivência" de todo ser humano por meio do acesso aos bens materiais e intelectuais, sem os quais não se pode viver sem, pois, de acordo com o referido autor, "[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo [...]".

Esta conjectura é o que o Souza (2004) denomina como essência do fator problema: o direito à literatura não ser considerado como um direito humano. Uma vez que temos a disposição de entender que os nossos direitos são mais indispensáveis do que os do próximo, que por sua vez sabem dos seus direitos relacionados a bens como: casa, moradia, saúde e porque não ter o direito de ouvir os quartetos de Beethoven? Eis a importância da sensibilização, do contato e do direito ao acesso de todo e qualquer ser humano aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade, como ponto de partida imprescindível para a efetivação dos direitos humanos.

Coelho (2000) e Souza (2004) também entendem que a literatura é capaz de fazer com que o homem entre em contato com os bens produzidos pela humanidade tomando-os críticos em relação aos processos sociais nos quais estão inseridos.

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO ESCOLHER UMA HISTÓRIA E COMO NARRÁ-LA

A leitura é uma das principais maneiras pelas quais os professores trabalham com as crianças na Educação Infantil, além de brincadeiras. Quando se trata do desenvolvimento intelectual das crianças, a literatura infantil desempenha um papel fundamental e deve ser perdida desde cedo. Ela oferece muito mais do que apenas entretenimento; também é rico em motivações, sugestões e

recursos que promovem o enriquecimento da personalidade da criança. “Só quando a leitura fizer parte do ambiente cultural de um povo, só quando existirem livros identificados com os anseios e gostos das diversas faixas etárias de uma população é que podemos afirmar que todos gozam do mesmo direito de ler” (COELHO, 2000a, p. 22). No mesmo sentido Chalita (2005, p. 138), também defende a importância da leitura:

Para criarmos cidadãos sem preconceitos, é preciso começar a educá-los ainda quando crianças, fazendo com que desenvolvam o respeito ao diferente por meio de máximas morais, contos e narrativas que instiguem avaliações e conclusões de que todas as pessoas merecem respeito, amor fraterno e tratamento digno.

Desse modo, se pode compreender que a leitura desperta não apenas o interesse pelas letras nas crianças, mas também alimenta sua imaginação e incorpora experiências às brincadeiras e desenhos com histórias divertidas. Os bebês demonstram apreciação pelas ilustrações ao manusear livros - eles pareciam as páginas deitadas como se estivessem lendo -, evidenciando a possibilidade de formação precoce do hábito da leitura. Para os pequenos de dois anos, é essencial escolher livros com imagens claras, grandes e bonitas para estimular adicionalmente seu envolvimento na atividade literária. Nos objetivos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil consta que:

As instituições e profissionais de educação infantil deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças [...]. Interessar-se pela leitura de histórias; familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (BRASIL, 1998, p. 121).

No que se refere à leitura feita pelo professor o Referencial Nacional de Educação Infantil afirma que:

A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita.

Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construir um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita

[...] a importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, principalmente, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los” seja em momentos organizados o espontaneamente. Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura (BRASIL, 1998, p.135).

Ao ler diversos gêneros de texto, o professor permite que a criança tenha uma visão superficial dos diferentes tipos de textos e se concentre mais nas informações apresentadas. Contudo, ao oferecer leituras frequentes do mesmo gênero textual, é possível proporcionar às crianças a oportunidade de identificar as características específicas desse tipo de texto, como distinguir se é um conto ou anúncio publicitário (BRASIL 1998). Além disso, a interação com materiais escritos variados - como livros, jornais, folhetos, revistas e outras atividades propostas - aumenta significativamente os conhecimentos da criança em termos literários, segundo Cagliari (1997, p. 176):

Algumas crianças antes de entrar para a 1ª série, têm contato com muitos textos que lhe são lidos, veem livros, revistas, e jornais no seu dia a dia. Porém, outras não têm livros, nem re-

vistas, nem jornais em casa e começam a se familiarizar com livros somente na escola, onde se defrontam com alguns, entre eles a cartilha ou o livro de português. Nos anos seguintes talvez leiam um ou outro livro de histórias pedido pelo professor. Passam oito anos na escola do 1º grau e a bagagem de leitura é mínima.

Com base nisso, compreende-se que a Educação Infantil deve facultar o acesso da criança a textos de qualidade, cujo valor contribui para sua formação. O professor desempenha um papel importante ao conscientizar as crianças sobre o impacto social da escrita e mostrar sua relevância no cotidiano – não se limitando à simples associação entre sons e letras. Para atender essa meta é essencial fornecer material escrito significativo para crianças; por conseguinte, há uma ênfase especial na importância dos contos infantis como meio de gerar atividades educacionais ricas em conteúdo para elas.

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence (BRASIL, 1998, p. 143).

Mais do que isso, o RCNEI aponta que as instituições de Educação Infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (BRASIL, 1998).

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de se sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida,

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala, o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, frequentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual estão escritas, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo (BRASIL, 1998, p. 143-144).

Portanto, “a leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita” (BRASIL, 1998, p.145). Contudo, não existem regras ou receitas para se trabalhar a literatura infantil. O que importa é fazer uma boa escolha do material com o qual será trabalhado. Isso de acordo com a idade e com o meio em que a criança vive.

É importante ressaltar que os contos de fadas devem ser trabalhados de forma simples, horários diversos e acima de tudo sem acarretar cobranças nas crianças. O conto tem que ser trabalhado como meio de descontração para que elas possam desenvolver seu lado psíquico e imaginário. Busatto (2012, p. 47-48) afirma que:

Antes de sensibilizar o ouvinte o conto precisa sensibilizar o contador. A maneira como enxergamos o conto será a mesma maneira com que o outro irá vê-lo. Se o consideramos uma mera distração e entretenimento, será assim que ele irá sair, porém, se acreditarmos que ele pode ser uma pequena luz lançada no nosso caminho, ele será ouvido como tal.

Com isso constata-se que para o autor o contador de história ou conto deve estar interagindo com a história. Ele, o contador, deve estar sensibilizado verdadeiramente com o que está contando para que assim consiga sensibilizar quem está ouvindo e a partir do momento em que o contador se sentir envolvido com a história ele conseguirá envolver o ouvinte.

Ao narrar uma história, é fundamental que o envolvimento e a emoção estejam presentes. Para tornar a narração mais dinâmica e divertida, é importante buscar maneiras de aproveitar a história ao mesmo tempo em que amplia o próprio conhecimento. Não basta contar uma história por contar; a forma como ela é contada deve conter elementos de provocação emoções positivas no ouvinte e transmitir algum tipo de mensagem significativa. Narrativas bem construídas são valiosas ferramentas para extrair das crianças experiências reveladoras sobre suas vidas pessoais através do diálogo interativo com as histórias utilizadas.

Observa-se que muitos educadores ainda possuem visão de que educar é só repassar conhecimento. Mas, sob a visão de Busatto (2012), o ato educativo está interligado ao repasse de experiência. Quando existe uma troca de experiências entre narrador e ouvinte é possível observar o que o desenvolvimento surge gradativamente aprimorando e preparando o indivíduo para a formação social, intelectual e consequentemente desenvolve o lado mais humano do ser. Na troca de experiências é possível repassar conhecimento, afetado que alimenta não somente o corpo, mas também a alma.

A partir do ato de narrar o ouvinte se sente capaz de criar histórias e personagens com suas respectivas características. Como mencionado por Busatto (2012, p.53), "o conto é bem sugestivo, ele leva a criança a se despertar para a sua criatividade e imaginação".

Através dos contos de fadas é possível se fazer novas descobertas em que implica a vida do ser humano. As imagens contidas explicitamente e implicitamente dentro do conto são bem relevantes, pois elas estimulam o imaginário, a criação, e como ressaltado por Busatto (2012) ampliam os nossos horizontes. É importante ressaltar que as imagens seja ela verbal, sonora ou corporal são de fundamental importância dentro do conto e o contador não pode desprezá-las. Essas imagens auxiliam na imaginação, mas devem ser bem exploradas porque elas não surgem por mero acaso, elas também possuem significado e são importantes dentro da narrativa.

Dentro destas concepções percebe-se que um conto não vem pronto e acabado, mas ele é recheado de símbolos com grandes significados. É importante ressaltar que o contador de histórias deve estar engajado com a história que está narrando e para que aconteça com sucesso a história é necessário que ele se interaja de forma esplêndida, trabalhando sua memória possibilitando novas descobertas como jogo das imagens que são contidas dentro da história (RESENDE, 2000).

Quando alguém conta uma história de forma simples e prazerosa, é evidente a sua conexão com o conto - essa intimidade deriva da compreensão do enredo. Mesmo quando há elementos ocultos no enredo, um leitor atento pode decifrar seu significado ao prestar atenção aos detalhes

antes de começar a narrativa. Outro aspecto crucial na narração é que o contador deve transferir suas emoções para os ouvintes; portanto, tanto tom como entonação são vitais nesse processo influenciando sobre eles. Não se esqueça: contar histórias é uma ótima maneira de conduzir as pessoas à imaginação e novas descobertas encantadoras!

Para começar a contar uma história, é importante que a pessoa se sinta pronta e preparada. Como mencionado anteriormente, o subtexto do conto pode conter várias mensagens importantes para descobrir imagens, intenções e ritmo. Em essência, ambos os elementos devem ser acompanhados mutuamente na narrativa.

No contar da história a pessoa deve se sentir segura e demonstrar segurança no que está sendo apresentado, a tonalidade da voz faz parte dessa demonstração de segurança. Afirma Busatto (2012, p.65) que o silêncio é pleno de significados. Nessa afirmação, fica claro que somente a voz não é fundamental para uma narração. Do próprio silêncio podemos retirar algo de bom e significativo. Então, é possível perceber que o silêncio também nos diz algo. O bom narrador sabe quando deve parar ou dar uma pausa para dar uma expressão com sentido.

Trabalhar com um conto é voar na imaginação, é viver, sonhar, restaurar harmonia, é estar em busca de novas aprendizagens. Segundo Dohme (2013, p. 27):

Uma vez escolhida a história escrita em um livro, que faça parte de uma gravação, de um filme, um trecho histórico, enfim, de nossa fonte de pesquisa, é necessário estudá-la para ter elementos para preparar a narração, fazer adaptações, escolher se serão utilizados recursos auxiliares [...].

Com esta perspectiva em mente, existem diversos recursos auxiliares que podem ser utilizados. Por exemplo, o ambiente mais adequado para a narração e as emoções expressas pelo narrador são elementos cruciais para conferir autenticidade à história e torná-la mais cativante ao ouvinte. Contar uma história não deve ser feito de forma aleatória. É essencial que ela seja interessante, divertida e informativa ao mesmo tempo. As histórias devem ser escritas e preparadas com cuidado para garantir um resultado satisfatório. Para isso, o narrador precisa usar linguagem clara, sucinta e direta a fim de guiar os ouvintes em sua imaginação - especialmente porque as crianças tendem a preferir simplesmente neste sentido!

Ao narrar uma história, é essencial que o narrador se esforce para compreender a intensidade das emoções que ela possa despertar no ouvinte e em si mesmo. O papel do narrador consiste em prepará-lo para as diversas fases do enredo: introdução, enredo, clímax e desfecho. Ademais, o potencial educativo de qualquer história também deve ser considerado; por meio dela, a criança tem oportunidades incríveis de interagir com os mundos sociais e psicológicos ao seu redor.

O narrador precisa estar ciente de que não é aconselhável iniciar uma narração quando a criança estiver exausta ou cansada, pois sua fadiga física e mental pode tornar a história maçante e desinteressante para seus olhos. É importante entender que a educação deve ser baseada em uma atitude simples e prazerosa, como o amor e a troca de experiências. Quando contamos histórias para as crianças, é essencial estar confortável para deixá-las à vontade. Para alcançar metas que estejam em conformidade com os padrões do educador, é crucial que ele se sinta à vontade. Seja estando de pé ou sentado, o fundamental é preservar a emoção da história sendo contada (BETTELHEIM, 2021).

A história deverá ser atrativa às crianças, com isso Dohme (2013) sugere alguns recursos auxiliares: o narrador pode recorrer à maquete, às dobraduras, aos fantoches, ao uso do próprio livro, as gravuras, ao teatro de sombras, as figuras sobre o cenário, as marionetes, os bocões, os deboches e a interação com a narração. É importante aproveitar o momento para esclarecer um pouquinho sobre cada técnica mencionada no parágrafo anterior.

Para Dohme (2013, p.51), "não há limites para a criatividade. Coisas simples, quando usadas na hora apropriada, enriquecerão a história". Dentro desse contexto, utilizar a criatividade e entusiasmo na transformação do aprendizado torna-o mais agradável e cativante. Abordar o conto de fadas com uma variedade de técnicas pedagógicas resulta num processo eficiente, prazeroso e satisfatório para todos os envolvidos.

É fundamental que os educadores preparem uma aula, ao utilizar recursos pedagógicos, para garantir o máximo proveito do conteúdo e programar atividades complementares que permitam aos alunos aplicarem na prática novos conhecimentos adquiridos. Somente dessa forma é possível garantir que esses recursos sejam empregados como instrumento de aprendizado real.

Ao escolher uma história a ser narrada e a técnica pedagógica a ser utilizada, os educadores devem agir com confiança e decisão na prática. Ficar apenas na fase de planejamento ou desejo não ajuda. Existem diversas outras técnicas pedagógicas que o educador pode empregar em sua prática de ensinar com entusiasmo, dedicação e amor. Embora os recursos mencionados sejam sugeridos como formas eficazes, há muitas opções para enriquecer a arte da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contar histórias é uma das formas mais antigas de expressão do ser humano. Por meio desses contos, é possível transmitir experiências, emoções e sentimentos, além de ser uma forma natural de transmitir conhecimento e cultura entre gerações. A arte de contar histórias nasceu com a humanidade e o ato em si auxilia no desenvolvimento da linguagem, que posteriormente influencia a produção de texto. Além disso, cria oportunidades pedagógicas criativas que estimulam a concentração e desafiam o intelecto dos alunos, mesmo que essas histórias sejam simples.

Neste estudo, conseguimos mostrar a evolução da narrativa até os tempos modernos. Nosso foco principal foi mostrar a importância de as crianças ouvirem histórias desde os primeiros anos de vida. Observamos que os ambientes sociais e as condições de vida desempenham papéis importantes no processo de alfabetização de uma criança, pois elas recebem vários estímulos de seus arredores que auxiliam na promoção do desenvolvimento. Logo, destacou-se a relevância de contar histórias não somente no ambiente doméstico, mas também na instituição escolar visto que tais relatos podem ser empregados pelo docente como uma excelente ferramenta pedagógica.

As crianças devem ter a oportunidade de experimentar e ouvir uma variedade de histórias para diversificar seus conhecimentos e reflexões sobre o conteúdo abordado, o que promove a aprendizagem efetiva quando as histórias são significativas. Assim, conclui-se que é viável explorar o universo educacional infantil por meio da narrativa e tornar a aprendizagem mais prazerosa. A

literatura tem potencial para transmitir novos valores às crianças.

Espera-se que este estudo sirva como base para futuras descobertas sobre o uso de contação de histórias na Educação Infantil, especialmente para as crianças na faixa etária de zero a dois anos. Nossa meta é desenvolver uma pedagogia transformadora, mais exposta à realidade das crianças e voltada ao despertar do interesse pela leitura, magia, criatividade lúdica e imaginação em oportunidades subsequentes.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 42.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 3º Vol. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. 8.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do Amor**. São Paulo: Gente, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e Linguagem. A obra literária e a expressão linguística**. Introdução aos cursos de letras e de ciências humanas. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. Barueri-SP: Amarelis, 2010.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Pirenópolis, 2000a. (Série Nova Consciência).

DINORAH, Maria. **Enquanto O Sono Não Vem. E quem quiser que conte outra...** Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

DOHME, Vânia D'Angelo. **Técnicas de contar histórias: Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história:** Volume 1. 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura prazer: Interação participativa da criança com a literatura infantil na escola.** 4.ed. São Paulo: Paulinas, 1998.

RESENDE, Vânia Maria. **Literatura infantil e juvenil: vivências da leitura e expressão criadora.** 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

SOUZA, Antonio Candido de Mello e. **O direito a literatura.** In: CARVAHO, José Sérgio (Org.). Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11.ed. São Paulo: Global, 2006.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE IMPORTANCE OF STORYTELLING IN THE EARLY YEARS OF PRIMARY EDUCATION



RENATA ALVES DA CRUZ

Graduação em Letra pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2008); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Recanto dos Humildes, Professora de Educação Fundamental II – Língua Portuguesa - na EE Dr Nelson Manzanares.

RESUMO

A contação de histórias além de despertar o gosto pela leitura e colaborar para a formação do futuro leitor, também pode melhorar o vocabulário entre outros benefícios para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Numa fase em que o lúdico é importante para o desenvolvimento intelectual, psicológico, afetivo e social, ler para as crianças pode trazer esses benefícios a todos. Para o professor de alfabetização e letramento, é um ótimo recurso didático a contação de histórias, pois os alunos tendem a gostar de experiências fantásticas que despertem a imaginação. Por essas razões o objetivo geral é compreender a importância pedagógica do ato lúdico de contar histórias infantis. A revisão desse trabalho de literatura ficou por conta de expoentes, como Lajolo (1983), Freire (2000), Zilberman (1990), Rego (1990), entre outros. Esses autores mostram que a contação de histórias não é efêmera, ela traz um rico repertório didático, amplia o vocabulário, ativa a atenção e ajuda a desenvolver a criatividade. Compreender o código linguístico vai ajudar o aluno a ter autonomia e escolher suas próprias leituras, por isso é relevante letrá-lo.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Contação de História; Ensino; criatividade; Literatura.

ABSTRACT

In addition to awakening a love of reading and helping to shape future readers, storytelling can also improve vocabulary, among other benefits for students in the early years of elementary school. At a stage when play is important for intellectual, psychological, emotional and social development, reading to children can bring these benefits to everyone. For literacy teachers, storytelling is an excellent teaching resource, as students tend to enjoy fantastic experiences that spark their imagination. For these reasons, the general objective is to understand the pedagogical importance of the playful act of telling children's stories. The review of this work of literature was carried out by exponents such as Lajolo (1983), Freire (2000), Zilberman (1990), Rego (1990), among others. These authors show that storytelling is not ephemeral; it provides a rich teaching repertoire, expands vocabulary, activates attention and helps develop creativity. Understanding the linguistic code will help students to have autonomy and choose their own readings, which is why it is important to make them literate.

KEYWORDS: Children's Literature; Storytelling; Teaching; Creativity; Literature.

INTRODUÇÃO

A leitura pode ser vista como uma brincadeira, já que envolve o mundo ilusório e as histórias têm o poder de remeter o imaginário, a construir situações realizáveis e vivenciá-las dentro de sua criação. A criatividade está relacionada ao processo de construção do conhecimento. Os professores devem ajudar a criança a dar vazão à imaginação, é absolutamente necessário dar oportunidades aos pequenos aprendizes de vivenciar a brincadeira na escola através da contação de histórias. É saudável aprender a ouvir histórias desde bem pequeno e depois recontá-las, modificá-las, transformá-las, encená-las a sua maneira e visão de mundo.

O lúdico para a criança pode oportunizar situações motivacionais em que ela pode ser sociável, desenvolve o intelecto, inspira o companheirismo e o esforço coletivo, estimula a criatividade de maneira que esse conjunto pode resgatar energias e criar boas ideias. A faixa etária que compreende os nove anos do Ensino Fundamental 1 é um aspecto essencial nas reflexões que devem envolver as práticas pedagógicas. É relevante que o aluno participe de atividades com proposta didática lúdica, pois a atitude de brincar remete aquilo que o aluno já conhece e vivencia e a literatura tem esse poder de encantamento se bem trabalhada pelo adulto, consegue levar a criança a um mundo totalmente imaginário e desconhecido.

Por ter consciência da importância do lúdico, é que se sentiu a necessidade de uma pesquisa voltada sobre essa atividade com o despertar do gosto pela leitura de forma espontânea. Com o intuito de aprofundar, é que ficou estabelecido o tema do estudo, tanto por trazer motivação didática, como acrescentar beleza literária na vida escolar infantil. Desde pequenas muitas crianças ouvem histórias, ora inventadas pelos pais e avós, ora ouvidas pela televisão, ora por outros amiguinhos, e sempre que isso acontece, ela fica vislumbrada com o assunto, podendo despertar nelas inúmeros

sentimentos. A autora Regina Zilberman (1990) pontua que o enredo tende a levar o pequeno leitor a se identificar com as personagens despertando vários sentimentos. Aproveitar essa vontade natural que as crianças sentem em ouvir histórias, é que se faz necessário uma dedicação a esse estudo.

Diante dos apontamentos observados: Qual a importância pedagógica do ato lúdico de contar histórias infantis? Estudos sobre Literatura Infantil, Pedagogia, Práticas Educativas apontam que é um campo riquíssimo a ser sondado, já que o imaginário povoa a mente infantil, as histórias a serem contadas são diversas e podem ser inquietantes aos olhos dos pequenos alunos.

Este trabalho teve como objetivo geral compreender a importância pedagógica do ato lúdico de contar histórias infantis e como objetivos específicos reconhecer a importância do lúdico no ensino com o intuito de aperfeiçoar o gosto pela leitura; evidenciar as atividades lúdicas como fator importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos; ressaltar teoricamente as preferências literárias infantis apoiadas nas características da faixa etária.

A revisão desse trabalho de literatura ficou por conta de expoentes, como Lajolo (1983), Freire (2000), Zilberman (1990), Rego (1990), entre outros. Esses autores nos mostram que a contação de histórias não é banal e corriqueira, ela traz um rico repertório didático, amplia o vocabulário, ativa a atenção e ajuda a desenvolver a criatividade. Itens esses que enriquecerão as abordagens de alfabetização e letramento numa abordagem lúdica.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mesmo sabendo do alto índice de analfabetismo existente no Brasil pelos parâmetros apontados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), tem também muitos alunos que aprendem a ler e escrever e, no entanto, não gostam da leitura em si, sentem preguiça por não serem motivados muitas vezes. Para Paulo Freire (2000), gostar e sentir prazer em ler, é algo mais profundo e precisa ser bem direcionado para se ter bons resultados. A leitura de livros infantis é um ótimo recurso pedagógico para que os alunos desde bem pequenos passem a admirar o lúdico, entregando-se à fantasia e imaginação, porém a leitura não deve ser imposta, tem que deixar o aluno livre para fazer suas escolhas e o momento de começá-las.

A leitura e o lúdico são importantes ferramentas para liberar a inteligência infantil, certos de que sua vivência de mundo faz parte de seu histórico de vida, portanto há de ser respeitado tal conhecimento. Ler, escrever, ouvir e falar são objetivos fundamentais à proposta e prática pedagógicas.

No intuito de desenvolver, desde a mais tenra idade, o hábito e o prazer de ler, a escola deve oferecer oportunidades de leituras variadas, leitura não apenas de textos escritos, mas a própria leitura e interpretação do mundo em que a criança está inserida. Uma história com bom enredo e bem contada, faz a criança se transportar, usando o que ela tem de melhor: o imaginário e a fantasia.

Uma das razões preponderantes da escola é facultar aos alunos o conhecimento da escrita e da leitura. As duas formas devem receber as mesmas reverências, pois um e outro são imprescindíveis

ao aprendizado dos alunos.

Portanto, não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente: se essa ao seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto. (ZILBERMAN, 1990, p. 25)

A formação de leitores é um ato cidadão, já que a partir dele há uma valorização cada vez maior e mais aceita no meio social. Quando se fala em leitores, são aqueles que realmente conseguem ir além das letras, dos símbolos gráficos, que verdadeiramente entendem o sentido de um texto.

Há de se ter uma junção entre a linguagem literária e a fase inicial da aprendizagem que pode ser produzida em sala de aula. Um professor que tem tal visão e realmente está preocupado em desenvolver um aluno mais sensível, que está apto a sonhar, tem uma postura literária perante sua turma. O professor pode ser o mediador dessas novas leituras, já que muitas crianças ainda não dominam os códigos gráficos e ao fazê-lo, o professor pode passar essa paixão aos seus alunos. O mediador é um contador de histórias em sala de aula, no pátio da escola, no parque, na biblioteca, em algum lugar do estabelecimento de ensino, basta ter a boa vontade de querer cativá-los. Ser um entusiasta da leitura faz toda a diferença para as crianças em formação.

Ao terminar a leitura, o professor pode conversar com seus alunos, levantando hipóteses, fazendo possíveis colocações, ajudando-os a se colocar no lugar das personagens, fazendo breves encenações, dar um outro final, entre outras atividades cabíveis que os leve a refletir o texto. Rego (1990, p. 54), diz que “É muito importante que surjam perguntas e comentários por parte das crianças, para que a história não se transforme num ritual didático alheio aos verdadeiros interesses delas”.

Segundo Lajolo (1983) e Zilberman (1990), o domínio conceitual do lúdico dentro de um padrão simbólico, demonstra, por exemplo, que quando a criança ouve um enredo dentro de um padrão estimulante para sua idade, ela sabe as funções das personagens e os relacionam com sua vida real, assim consegue reproduzir ações já incorporadas em breves histórias por ela interpretada com ingenuidade e fluidez de movimentos, em que a mesma se encontra dentro dessa situação criadora, conseguindo explorar intuitivamente seus sentimentos.

Por essa veia lúdica, nota-se que poderá haver envolvimento por parte das crianças de maneira informal e despretensiosa durante o ato de ouvir a narração tanto dentro como fora da escola. Assim explora-se a motricidade infantil, a verbalização, as sensações vivenciadas, expressão artística, a descoberta do novo, a reflexão sobre o tema.

Segundo Rego (1990), uma boa forma de aproximar professor e aluno, é utilizando a ludicidade, a fim de que torne as aulas mais atraentes e produtivas para ambos, por isso a escolha da narrativa deve receber todo cuidado do professor que também pode pedir aos alunos opções de leituras, caso note interesse ou conhecimento de algum aluno.

Certamente a linguagem se torna muito mais significativa e expressiva quando a oralidade assume uma proporção generosa, pois há um respeito pela voz do aluno e sua opinião, suas sensações e impressões que o texto literário deixou. A reprodução oral de histórias tem seu valor garantido e também deve ser explorado. Fica claro que o campo é vasto para ser explorado, brincar com a imaginação faz muito bem para adultos e crianças de qualquer idade.

Zilberman (1990), diz que as crianças têm exigências e essencialidade diferentes de um adulto, isso justifica um livro que seja voltado para a idade da criança, para seu universo que explore o imaginário que contribua para sua formação saudável.

Para a autora Zilberman (1990), cada aluno ao ler um mesmo livro pode ter uma visão diferente sobre o mesmo tema devido sua experiência e conhecimento de mundo, é preciso dar valor e respeitar esse momento tão particular de cada criança, pois faz parte de suas descobertas mais íntimas.

De acordo com Rego (1990), para a criança o meio familiar é o espelho em que ela se vê e tudo copia, é a sua referência de mundo, por isso a função equilibrada dos pais é totalmente essencial, já que eles serão copiados o tempo todo pelos filhos. Essa imitação se dará também na Literatura Infantil ao encenar breves trechos que as encantem, os professores também serão imitados e se eles forem bons leitores, certamente isso terá bons resultados.

Educar a sensibilidade é um dos pontos mais representativos de Lajolo (1983) e a contação de histórias é benéfica para que se desenvolva a possibilidade de ser uma pessoa mais humanitária e compreensível. Lajolo afirma que

A literatura é porta de entrada para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação, nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. (LAJOLO, 1983, p.44)

Por outro lado, Freire (2000), acredita na sutileza da atração que a contação de história provoca na criança e acredita que o professor pode aproveitar dessa simplicidade pueril, para trazê-la para perto dos livros. O lúdico é centro de todos esses aspectos que seduzem os alunos, pois eles têm o poder de misturar realidade e ficção, vivenciando a historinha.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. (FREIRE, 2000, p.20)

Estimular a criança a imaginar é um passo importante para trabalhar dentro de uma ótica lúdica, pode-se aprender brincando, aproveitando divertida mente o espaço escolar, crianças convivendo em harmonia, pois se sentem seguras na escola. Seguramente a contação de história tem essa facilidade de unir os dois mundos: verdadeiro e imaginário.

Percebe-se que a influência da leitura sobre as crianças é muito grande, porém é preciso saber conduzi-las de modo a fasciná-las por história que as leve a descobrir o encantamento dos livros, por isso as aulas dos professores precisam ser bem pensadas para atrair esse público infantil e torná-los cativos pela contação de histórias. Nas aulas, no ambiente escolar, são momentos valiosos a serem reconhecidos e vividos. A criança quando gosta da escola, ela quer voltar, sente-se feliz por estar nela e um incentivo bem peculiar à criança, certamente, é ler-lhe um livro.

INFLUÊNCIA NA INFÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental preferencialmente aprecia ouvir histórias contadas pelos adultos e quando elas são bem narradas prendem mais ainda a atenção dela, pois aguça a curiosidade, imaginação, criatividade e desperta o interesse pelos livros. “É exatamente do fascínio de ler que nasce o fascínio de contar. E contar histórias hoje significa salvar o mundo imaginário” (SISTO, 2005, p. 28). Não basta simplesmente pegar um livro de literatura infantil e ler, é preciso que haja envolvimento por parte do professor no caso, ele tem que se entregar no sentido de prender o olhar de presteza da criança. O autor também pontua que:

As emoções da criança tem que ficar em evidência a todo tempo, isso colabora para otimizar o intelecto, estar em equilíbrio intimamente, perceber suas aflições e tentar soluções, ouvi-las quando procurar ajuda, nunca desprezar suas amarguras, todo esse envolvimento afetivo traz confiança para a criança que passa a ter mais segurança no ambiente escolar e na figura do professor.

Dentro desse contexto literário de contar histórias e despertar sentimentos no decorrer da leitura, a criança costuma até se apegar a alguma personagem por se reconhecer nela algum aspecto seu.

Dessa forma, os contos de fadas trazem essa mensagem bem pronunciada nas diferenças entre as pessoas e na convivência entre elas. Muitas vezes o adulto não dá tempo para a criança se inteirar de um acontecimento e não tem a percepção que algo está errado e ela pode estar sofrendo, como a chegada de um irmãozinho. São muitos sentimentos envolvidos e as crianças podem não estar aptas a enfrentá-los, pois lhe falta maturidade. Carvalho observa que

A criança encontra nos contos uma forma de realização de seus desejos reprimidos, através do fantástico, do jogo livre da fantasia: desta maneira ela se realiza, superando as limitações que tem como criança, libertando-se. Ela realiza seu mundo interior, seu mundo impossível e utópico, na fantasia dos contos maravilhosos, onde tudo pode ser concretizado, mas se extraem de tudo símbolos de verdades eternas (CARVALHO, 1985, p. 54)

Partindo desse enfoque, os contos de fadas podem colaborar em pôr em ordem esses sentimentos tão confusos e isso vai influenciar a vida delas. Falar sobre os medos, os fracassos, as conquistas, também interessam às crianças que precisam ser ouvidas pelos adultos e um meio de aproximação pode ser através do conto de fadas por alguma semelhança no enredo.

Em vista disso, o professor ao ler para seus alunos, cria um laço forte que une o imaginário ao real, ou seja, o mundo literário ao mundo infantil. A contadora de histórias e autora diz que:

Essa parecença o aluno vai formando conforme o enredo que desenrola na narrativa e sua imaginação permite chegar. O professor passa a ter uma expressão muito forte na vida dele, é como se ele mostrasse o caminho.

Dado o exposto, o aluno vai conseguindo expor-se mais, comunicar-se melhor, até mesmo o vocabulário se torna mais dinâmico e rico em virtude da assimilação das leituras frequentes.

O professor tem como orientação ao terminar de ler uma história, fazer comentários e deixar as crianças explanarem suas ideias livremente, isso colabora também para a expressão oral delas, sentem-se mais desinibidas, mais à vontade em exteriorizar seu pensamento, pois acreditam que

na historinha tem alguém como elas.

Então começam a fazer breves dramatizações sobre o enredo, copiam supostos gestos das personagens, imitam falas, cantam, encenam, brincam, divertem-se com as histórias contadas, mas para isso é preciso que elas aprovelem a leitura. O tema tem que ser proveitoso para que essa reação seja espontânea, caso contrário sentirão tédio e desinteresse pela história. Abramovich (1991, 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.

É um grande desafio motivar as crianças de seis a sete anos para a descoberta da leitura através da contação de histórias, em função disso a escolha literária é um elemento muito importante, pois é ele que vai dar a dimensão esperada para o intento.

ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Para ser um bom contador de histórias há de se encantar pelo texto, o professor só vai transmitir essa desenvoltura quando tiver pleno domínio de suas escolhas. Os ouvintes são crianças do Ensino Fundamental 1 de séries iniciais, se eles tiverem uma boa base na Educação Infantil, terão maiores chances de aprimorarem o gosto em ouvir histórias, pois o imaginário delas possivelmente foi bem explorado ZILBERMAN afirma que .

Acredita-se que quando o professor gostar de ler histórias para seus alunos, ele passa tal encantamento para as crianças. No decorrer dos estudos, pode-se perceber que a palavra tem um poder magnífico, ela pode ser fantástica ou realista, criar e inventar mundos exclusivamente para um determinado enredo, elevar a personagem a categorias oníricas ou representantes de si próprias. “A literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente” (ZILBERMAN, 1990, p. 22).

Quando a criança ouve histórias, poemas, lendas, entre outros, ela está articulando sua inteligência, criatividade e expressão. Ela consegue enxergar lugares e pessoas nunca vistas, tem o poder de se exaltar perante uma aventura, pode se soltar e se identificar com o enredo, ou ainda, encontrar amigos secretos imaginários. Somente cada criança pode dar a direção de seu pensamento, o professor deve ter a sensibilidade e percepção de entendê-las e ajudá-las a revelar sonhos possíveis, já que sonhar não tem limites.

Ao se envolver com a fantasia de cada aluno, a atividade literária abraça a ludicidade e ambas podem construir grandes leitores. Uma boa chance de se diminuir a chance de termos poucos leitores adultos, é fazer um trabalho de base bem elaborado na infância. Ao entrar no mundo da escrita e da leitura pelo poder de sedução que a envolve, a criança pode querer aprender logo a ler, para que ela mesma possa fazê-lo sem depender de um adulto. Nesse momento, a alfabetização e letramento apontam-se como o caminho a ser alicerçado.

O Brasil ainda tem uma generosa quantia de iletrados na infância e um grande número já adultos de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) ainda analfabetos. Sair

desse embaraçoso dado, é um dever governamental. Paulo Freire (2000, p. 19) em “A importância do ato de ler”, mostra-nos que “alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra”. Nesse sentido, fica claro que é preciso que a escola valorize e respeite tudo que a criança traz, suas vivências e conhecimento de mundo. A criança quando percebe que seus valores são invioláveis, ela sente confiança e sua autoestima aflora. Se quiser bons leitores, é imprescindível que a alfabetização e letramento sejam plenos.

Tirar o direito de uma criança sonhar, é mutilá-la. Pelos livros há um mundo onírico, as letras podem garantir esse sonho, essa ficção. Na fase de alfabetização, a literatura é fundamental para esse envolvimento criador, ela vai poder aliar dois fatores cruciais na aprendizagem: inventividade e realidade.

Quanto mais um adulto lê para uma criança melhor será para sua formação educacional, podendo ser seus pais ou professores. O imaginário da criança é importante, porque a partir dele é que ela vai estabelecer os limites reais do mundo ao seu redor. A criança vai moldando sua personalidade quando estabelece comparações e os livros podem proporcionar essa dupla intenção.

Ao se trabalhar a ludicidade para fins didáticos, vai intensificar o desenvolvimento cognitivo dessa criança. Os recursos lúdicos dentro da leitura são inúmeros: letra de música, versos, teatro, cinema, interpretar personagens, dar outro formato ao enredo, criar novo término para a história, desenhar situações que chamaram a atenção (LAJOLO, 1983).

É importante frisar também que a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível a leitura só se torna livre quando se respeita ao mesmo em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. (LAJOLO, 1983, p.108)

Esse encaminhamento pedagógico conta com uma finalidade bem própria para essa idade que é a afetividade. Mesmo na memória de cada pessoa, se ela recebeu esse tipo de cuidado, ou seja, se alguém lhe contou histórias na infância, essa vai ter muito carinho por ela. Estabelece-se um vínculo forte também intelectual e emocional.

O poder criativo de uma criança é imenso e ao entrar em contato com a fantasia, ela pode se projetar num mundo, às vezes, não distante do dela e traçar paralelos, fazer comparações, pôr-se no lugar da personagem, enfim tantos outros. Ao saber que existem situações irreais, ela pode se encorajar e fazer também sua elaboração.

Dialogando com seus interlocutores, terá possibilidades de interação com o grupo e o ato comunicativo se fará de forma bem natural. O faz de conta e fábulas são próprios da faixa etária que dará início à alfabetização e letramento, gerando sentido às palavras e fazendo ligações.

É interessante também deixá-las escolher o gênero literário, pois já terá ouvido muitas histórias na Educação Infantil, caso a criança ainda não tenha tido acesso à literatura, a sala de aula é o lugar para tal.

O lúdico pode levar a criança a interagir no mundo real e vice-versa. Os dois mundos para ela são importantes e o ato de ouvir histórias vai estabelecer esse canal com maior facilidade.

Uma criança provavelmente vai ter um crescimento sadio, se brincar. O ideal seria se todas as

crianças tivessem a oportunidade de poder explorar a ludicidade sem que um adulto a reprovasse ou a impedisse de tal ato, pois segundo estudiosos na área, essa criança terá melhor desenvolvimento cognitivo, pois terá chances de explorar simbolicamente seus sentimentos e tentar experimentá-los através de ensaios imaginários. Tal procedimento poderá favorecer essa criança futuramente a ser um adulto mais resolvido e independente.

A INTERAÇÃO ENTRE ALUNO E PROFESSOR

A história narrada tem inúmeros benefícios, como inovar palavras e descobrir outros sentidos dentro de um contexto, mas também é possível conhecer lugares sem nunca ter ido, possibilita entrar em contato com a historicidade e geografia do enredo. Pode deixar o leitor ou ouvinte tão à vontade que pode colaborar com a socialização entre os pares, a expressão corporal e facial, oralidade, musicalidade e improviso.

Ao contar uma história para uma criança, têm-se a oportunidade de compartilhar emoções, despertar o prazer de escutar o outro e de estar em convivência com o grupo. A construção mental de imagens pode se dar através do encantamento narrativo que o professor passa à criança ao contá-lo, como também a propensão que ela tem de imaginar, se soltar sua fantasia interior e vivenciar um problema similar.

Trabalhando com a “Contação de histórias” terá usado valores como: escola, família, relações interpessoais, anseios, conquistas e outros. Nessa perspectiva do conto de fadas, pode-se explorar a autoestima, é como a avaliação que o aluno fará das diferentes representações de si próprio (sua personalidade).

Para ter uma autoestima, deve-se trabalhar seus medos como: transtorno de aprendizagem, comunicação verbal, atenção, identidade sexual, etnia, religião e outros. “É pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver”. (GOES, 1991, p. 41)

O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda as quatro coisas de uma só vez. Repetindo: educar, instruir e distrair, sendo que o mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo ou mais. Se não houver arte que produz o prazer, a obra não será literária e, sim, didática. (GOES, 1991, p. 26).

Dentro de cenas imaginárias, os contos de fadas são importantes recursos lúdicos para apresentação de temas diversos e com abordagens amenas da realidade da vida. Não se deve esquecer de que o aluno já traz de casa uma bagagem de vida que deverá ser respeitada e incorporada nas atividades educativas.

Dessa maneira, jamais se deve desmerecer suas experiências, sejam elas favoráveis ou não à aprendizagem. O aluno terá chances de se identificar com as personagens, o professor pode se aproximar dele e fazer um trabalho pedagógico bem construtivo através da “Contação de histórias”. Há de se respeitar o conhecimento de mundo da criança, é sua bagagem cultural que trouxe para a escola.

Nesta perspectiva, o Ensino Fundamental deve dar muita atenção a esses momentos mágicos das crianças, em que elas vivenciam as histórias e se colocam no lugar das personagens, é uma forma de explorar as relações sociais e intensificar a socialização, dando espaço a novas linguagens.

A linguagem literária na Educação Infantil é bastante curiosa e interessante à medida que a criança não sabe distinguir quem é o ouvinte e quem é a personagem, eles se misturam, pois, a criança se identifica com eles e assumem a identidade na história ou conto. Há uma entrega de si mesmo.

Assim sendo, a formação de pequenos leitores se faz em breves momentos de leitura, o professor que passar esse encantamento para as crianças, terá feito uma enorme conquista literária. Nesse sentido, é essencial o professor planejar momentos de leitura seguidos de exploração da mesma, a fim de que a criança se solte, descubra as falas, encene, cante, brinque, gesticule, mude finais, produza e reproduza à sua maneira as narrativas conforme seu ponto de vista e sua linguagem. Isso é criação.

O professor usando estratégias de aproximação do aluno, passará a ganhar sua confiança e certamente o rendimento escolar tende a ser satisfatório. Quando a socialização escolar é boa, tudo flui bem. Uma prática pedagógica voltada à contação de histórias para o público infantil que é por excelência lúdico, é valioso, pois vem de encontro com uma linguagem literária que traz benefícios à criança e ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma história bem contada pode transportar a criança para um processo imaginário em que ela constrói cenas inspiradas com o enredo que acabou de ouvir. Esse exercício valoriza muito a imaginação, a criança se coloca no lugar das personagens e vive aquele momento, por isso a contação de história é uma valiosa atividade lúdica para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também amplia o vocabulário e a socialização escolar.

O professor ao selecionar as histórias a serem contadas lidas ou não, deve levar a idade da criança em consideração, pois o teor deverá estar de acordo com a faixa etária, a fim de que o enredo chame a atenção dos alunos. Para o aluno entender o contexto da narrativa, é preciso que ele utilize seu conhecimento prévio, aplique-o para que o texto tenha expressão para ele, caso contrário terá sido em vão a opção literária.

Quando o aluno gosta da história narrada, ele se manifesta de diversas maneiras, fazendo breves encenações de partes que mais apreciou da narrativa, tenta imitar as personagens da forma como ela as imagina, reproduz a fala da personagem, simula o cenário, traça planos diferentes, dá palpites, enfim se atreve até dar outro final à história. O professor deve ficar atento, interagir junto com a animação dos alunos e também opinar sobre os elementos da narrativa, assim também é um modo de estimulá-los para a próxima história a ser contada.

Sendo assim, o professor deve sempre descobrir maneiras de atrair seu público infantil para

perto das histórias a serem contadas e ele deve sempre procurar melhorar a forma de narrá-las, pois também contribui para que as crianças se interessem pelo texto, dando ênfase à entonação, gestos, paradas, aproximação, ilustrações, expressão facial para chamar atenção das crianças no momento da contação de histórias. É importante que elas se articulem, reflitam, demonstrem com palavras seus sentimentos, expressem seus desejos, exponham suas percepções. É bom sempre o professor fazer perguntas pertinentes ao texto e envolver-se junto com os alunos nas questões cruciais que surgirem. O ambiente lúdico é o ideal para a criança ouvir uma história, porque vai desafiá-la a fantasiar e apaixonar-se pela leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2.ed. São Paulo: Scipione; 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Vol. 3**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-si-te.pdf>. Acesso 23 nov. 2018.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. São Paulo: Global, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GOES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**. São Paulo: Mercurejo, 1991.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/> Acesso 18 nov. 2017.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1983.

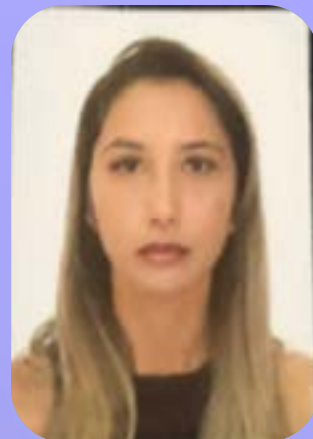
REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola**. São Paulo, FTD, 1990.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Positivo. 2ª Ed. Curitiba Série: Práticas educativas, 2005

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil e Ensino**. São Paulo: Cortez, 1990.

AO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM AUTISMO POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS

THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF STUDENTS WITH AUTISM THROUGH PLAYFUL ACTIVITIES



RENATA NINCK SILVA

Graduação em Pedagogia – Licenciatura - pela Universidade Cruzeiro do Sul (2013); Especialista em Atendimento Educacional Especializado - pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em Pedagogia Hospitalar - pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialista em Letramento - pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialista em Educação Infantil - pela Faculdade Faculminas (2018); Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental de um indivíduo. Na educação, é crucial encontrar métodos eficazes para envolver alunos com TEA para facilitar seu aprendizado e desenvolvimento holístico. Atividades lúdicas envolvendo jogos têm se mostrado altamente eficientes neste processo, criando um ambiente dinâmico e acolhedor para o aprendizado. O objetivo deste artigo, portanto, centra-se em contemplar o processo de ensino-aprendizagem de alunos autistas usando atividades lúdicas como jogos. Os jogos são considerados essenciais dentro do ambiente educacional, pois enriquecem o conteúdo pedagogicamente por meio da ludicidade; no entanto, existe ambiguidade em torno de sua abordagem educacional. Deve-se enfatizar que esses tipos de exercícios desempenham várias funções quando usados entre crianças: promover o pensamento imaginativo enquanto libera emoções, trazendo momentos de alegria para a vida da criança. As crianças merecem oportunidades de exercer seu direito ao entretenimento, desde que contribua positivamente para seu crescimento emocional ao longo do tempo. Os resultados mostram evidências que apoiam como crianças com autismo podem se desenvolver adequadamente por meio de brincadeiras animadas, como jogos, que continuam sendo uma ferramenta instrumental que as auxilia tanto em processos curriculares quanto em deveres de vínculo familiar ou interações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Autismo; Desenvolvimento; Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Autism, also known as Autism Spectrum Disorder (ASD), is a condition that affects an individual's social, communicative and behavioral development. In education, it is crucial to find effective methods to engage students with ASD to facilitate their learning and holistic development. Playful activities involving games have proven to be highly effective in this process, creating a dynamic and welcoming environment for learning. The aim of this article, therefore, focuses on contemplating the teaching-learning process of autistic students using playful activities such as games. Games are considered essential within the educational environment, as they enrich the content pedagogically through playfulness; however, there is ambiguity surrounding their educational approach. It should be emphasized that these types of exercises perform several functions when used among children: promoting imaginative thinking while releasing emotions, bringing moments of joy into the child's life. Children deserve opportunities to exercise their right to entertainment, as long as it contributes positively to their emotional growth over time. The results show evidence that supports how children with autism can develop appropriately through lively play, such as games, which continue to be an instrumental tool that helps them both in curricular processes and in family bonding duties or social interactions.

KEYWORDS: Play; Autism; Development; Teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

O tema recorrente nas discussões sobre o cotidiano escolar é a educação de alunos com deficiência em turmas regulares, bem como os fundamentos e práticas educacionais adotadas para esses alunos.

Para que os alunos sejam acolhidos, assistidos e valorizados dentro do ambiente escolar de acordo com suas especificidades, habilidades e potencialidades individuais, é necessário direcionar a educação escolar no sentido de conhecer esses alunos para promover sua inclusão. Afinal, o processo de inclusão nas instituições educacionais visa reconhecer as diferenças existentes entre as pessoas em busca da igualdade na qualidade do acesso e permanência às atividades acadêmicas disponíveis pela sociedade. Entretanto essa visão exige uma revisão estrutural por parte das escolas quanto à organização interna através da utilização dos mais diversos recursos disponíveis para garantir o desenvolvimento integral dos jovens participantes e assim a instituição prática realmente diversificadas além disso contam com planejamentos adequados ao seu perfil pedagógico individual.

Dessa forma, é essencial dar maior atenção às particularidades das crianças com autismo e buscar uma educação que amplie sua compreensão por meio de ambientes interativos e adaptados. A inclusão desses alunos ainda não está totalmente organizada, mas deve ser realizada sem excluir ninguém. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho consiste em analisar a aprendizagem de estudantes com autismo por meio da utilização de atividades lúdicas.

É inegável a importância dos jogos pedagógicos. Tanto o entretenimento individual como o em grupo promovem o desenvolvimento cognitivo e emocional de todas as crianças, independentemente de deficiências, sendo uma ferramenta extraordinária que pode auxiliar significativamente no processo educacional.

Dessa forma, o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, e isso se torna ainda mais importante no caso de crianças autistas. Para muitos desses indivíduos que apresentam dificuldades na comunicação verbal e demonstram grande interesse pela manipulação de objetos, os jogos e as atividades lúdicas são recursos complementares essenciais às suas terapias. De fato, por meio do brincar é possível obter informações valiosas sobre a criança autista (IVO, 2005). Através do brincar, “o autista expressa seu entendimento do mundo e, por não possuir as repressões que geralmente temos, libera todo seu sentimento ao manipular objetos. Os autistas falam de si por meio dos objetos com os quais interage. [...]” (BRASIL, 2000, p. 23).

A relevância do tema consiste em mostrar que o uso de atividades recreativas é uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem para alunos com autismo. Essas atividades promovem o desenvolvimento social, comunicativo e motor de uma forma envolvente e agradável. Para maximizar totalmente esses benefícios, é essencial que eles sejam planejados e adaptados de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, ao mesmo tempo em que garantem que os educadores tenham preparação adequada para apoiá-los efetivamente. Ao integrar atividades de lazer ao currículo escolar, criamos um ambiente mais inclusivo, propício à promoção do progresso geral entre alunos com autismo.

Para que o objetivo apresentado fosse alcançado, o trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica, ressaltando as ideias de renomados autores que abordam sobre o tema.

A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA

Para compreender a inclusão escolar para autistas, requer antes de tudo a existência de uma inclusão social, que segundo Sassaki (2002, p. 03 apud MORETH, 2010, p. 29) consiste no processo,

pela qual a sociedade se adapta, para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

A inserção da criança no contexto escolar é de suma importância para seu futuro, por poder ser trabalhado o seu desenvolvimento e a sua dependência. Porém, é preciso analisar muito bem qual o grau de comprometimento desta criança para assim poder escolher uma escola que vá realmente ajudá-la e auxiliá-la nesse processo, uma escola na qual ela se encaixe e consiga se adequar conforme sua necessidade.

Sabe-se que o autista não é considerado uma pessoa com deficiência, mas sim uma pessoa que tem o Transtorno de Desenvolvimento Global (TGO), onde ele tem uma deficiência no sistema que processa as informações sensoriais, e isso faz com que a criança reaja de maneira mais excessiva

enquanto outros de maneiras debilmente. A criança autista tem uma anomalia de infância que a faz se isolar do contexto social, bloqueando assim estímulos externos afastando assim o contato com as relações humanas.

Ao pensar na inclusão da criança autista na escola, é preciso levar em conta tudo o que já foi visto até agora. O que é o autismo, suas características, as dificuldades que possam causar problemas na aprendizagem, o tratamento conveniente, os métodos e tudo que for preciso ser levado em consideração, pois quando esta criança for inserida na sala de aula é preciso que o professor já esteja a par do caso, e que ela já esteja sendo tratada e acompanhada com profissionais, desde quando já tenha sido a descoberta do diagnóstico. Nos casos de autismos severos não é recomendável que seja inserido em contexto escolar regular devido a sua agressividade e a falta de comunicação com as pessoas.

Mesmo sendo tratado adequadamente ele tem certa dificuldade de manter este contato por isso seria importante repensar em inseri-lo em uma escola de educação especial, pois a insistência no ensino regular pode atrasar e prejudicar o seu desenvolvimento. Agora, quando seu diagnóstico é descoberto cedo vale a pena tentar, pois provavelmente terá mais êxito.

Um dos pontos fracos do autista é a imaginação, uns tem muito, outros tem pouco, não conseguimos trabalhar com o abstrato, eles não têm essa capacidade de imaginação do que seria, por exemplo, falar do calor ou do frio. É preciso trabalhar com o autista o concreto, demonstrar, fazer experimentar, pegar, para que ele venha a entender com mais facilidade o abstrato, tendo em vista que para uma criança típica “normal” conseguimos explicar somente com palavras.

O último ponto do autista é sua interação social, é algo que precisa ser feito com precaução, é uma caminhada conjunta da escola que o autista será inserido, tanto dos professores como da equipe, inclusive dos alunos.

A turma, a escola, deve ser preparada para receber esse aluno ‘especial’, ensinar as crianças de desenvolvimento típico ‘normal’ a conviver com as diferenças, explicar o mais didaticamente possível o que é o autismo, como lidarem com esse novo companheiro, a ter paciência, compreensão, carinho, que provavelmente irão receber o mesmo em troca, na maioria dos casos existe uma melhora na interação social numa escola que acolhe com carinho suas crianças especiais (MORETH, 2010, p. 31).

Esse ponto de interação da criança autista na escola deve ser encarado como de suma importância, o olhar deve estar sempre atento para que não haja problemas com descasos, preconceito ou até mesmo Bullying, isso acabaria com todo o processo feito com essa criança na escola.

Além da equipe pedagógica e do professor receber o aluno com boa vontade, estes devem estar preparados e habilitados para trabalhar com crianças autistas, a turma deve ser reduzida até mesmo para uma fácil adaptação para a criança. Se a criança já utiliza em casa algum tipo de método como o TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), ou ABA (Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo) é preciso que continue na escola este mesmo processo.

Para que se tenha um grande êxito da inserção da criança autista na escola pode-se ter um mediador. Este tem o papel de facilitar a comunicação entre o professor e o aluno além de mediar a captação das informações para o aluno para que assim não seja preciso parar a aula ou

interromper constantemente para que tire dúvidas da criança por causa das dificuldades naturais de compreensão da criança. O mediador acompanhar a criança na escola em suas atividades é de grande importância para o seu desenvolvimento. Um profissional que indicamos para ser um mediador seria um psicopedagogo, que é o mais qualificado para esta função. Porém, devido ao custo pode-se aproveitar um formando nesta área ou até mesmo um outro professor ou estagiário, mas que esteja muito bem treinado.

É importante que também seja feita uma adaptação no currículo escolar para melhor atender a criança autista. Adaptado o aprendizado será mais possível segundo Melli (apud MORETH, 2010, p. 32-33):

Não temos condições de afirmar o quanto uma criança pode ou não aprender. O importante é que os professores entendam que existem diferenças individuais entre quaisquer crianças, existem preferências e ritmos de aprendizagem, e tudo isto deve ser levado em consideração e ser respeitado no momento de organizações educativas. Estas precisam estar ajustadas às necessidades educacionais dos alunos, sem que os conteúdos acadêmicos sejam prejudicados.

Os professores e profissionais que trabalham com autistas devem receber capacitação interna em oito áreas segundo Moreth (2010):

- 1- Avaliações da criança em diferentes situações;
- 2- Envolvimento dos pais com colaboração da família;
- 3- Ensino estruturado;
- 4- Manejo de comportamento;
- 5- Desenvolvimento e aquisição de comunicação espontânea;
- 6- Aquisição de habilidades sociais;
- 7- Como ensinar capacitando nas áreas de independência e vocacional;
- 8- O desenvolvimento de habilidades de lazer e recreação.

Diante do exposto, percebe-se que, se a escola e sua estrutura forem bem adaptadas e a equipe receptiva, o aluno com autismo conseguirá ser inserido tranquilamente no contexto escolar de ensino regular, ajudando muito em seu desenvolvimento além de proporcionar uma grande chance de independência na sua fase adulta.

O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Em um mundo que é imperado por adultos, o brincar tem significado de libertação para as crianças, esses pequenos que rodeados de gigantes criam seus mundos próprios que são ameaçados pelos adultos que muitas vezes tentam fazer das crianças adultos miniaturizados para satisfazer seus desejos, que por algum motivo foram deixados de lado, fazendo crianças agir e se vestir iguais adultos. Com o passar do tempo essa visão de que as crianças são adultos em miniatura vem mudando,

mas ainda é possível verificar esta visão nas bonecas infantis que possuem feições adultas.

De acordo com Friedlaender (apud BENJAMIN, 2002, p.87), “se as crianças devem tornar-se um dia sujeitos completos, então não se pode esconder delas nada que seja humano”. Os surgimentos dos brinquedos ocorreram com o crescimento da sociedade, os brinquedos eram feitos de forma com que imitassem as ferramentas que os adultos usavam para trabalhar, sempre relacionando a natureza e a interação dela com o homem. Deste modo, um dos principais brinquedos criado foi o pião e o principal jogo de tabuleiro criado foi o xadrez, eram usados como instrumentos para adivinhação, uma forma de interpretar o que iria acontecer no futuro mais próximo, como estaria o tempo, época de colheita e de plantar, entre outras, assim o homem poderia se preparar melhor para as ocasiões. Atualmente, tanto o pião quanto o xadrez são usados para o divertimento tanto de adultos quanto de crianças (BENJAMIN, 2002).

Em 1763, o quebra-cabeça foi criado pelo inglês John Spilsbury que desenhava mapas e gravuras. O inglês teve a ideia de dividir os mapas em peças de madeiras para auxiliar na aprendizagem de mapas nas aulas de geografia. Os alunos gostaram bastante que logo o quebra-cabeça virou um divertido passatempo (BENJAMIN, 2002).

Há mil anos antes de Cristo e antes de se tornar um brinquedo, a pipa (conhecida também como papagaio, arraia, pandorga etc.) era utilizada como sinalizador militar, as cores e o modo de movimentação no céu passavam mensagens nos campos de batalha. Atualmente, no Oriente, as pipas têm um simbolismo religioso com a finalidade de espantar maus espíritos. Ainda na China as marionetes foram criadas no século XVI, com o nascimento do teatro, até então as estatuetas que eram apenas utilizadas em rituais funerários começaram ter espaço dentro dos palcos, as bonecas ficaram tão famosas que logo foram desejadas como brinquedo para as crianças. Os chocalhos eram vistos como um instrumento que por seu barulho conseguia espantar maus espíritos, deste modo eram e ainda são colocados nas mãos dos recém-nascidos (BENJAMIN, 2002).

Com o passar do tempo e a evolução do homem intelectualmente, a parte lúdica não era deixada de lado. Conforme ocorriam as revoluções nas indústrias acompanhando a evolução da sociedade, a fabricação dos brinquedos também era afetada, desenvolvendo uma economia maior para a sociedade.

Antes, os brinquedos eram feitos de forma artesanal e com as novas descobertas de materiais e a grande busca de mercado, os artesãos ficaram com dificuldades de acompanhar a demanda de busca, as fábricas de brinquedos foram surgindo e tomando conta do mercado lúdico, pois tinham a possibilidade de fabricar em grande escala sem ter problemas de diferença entre um brinquedo e outro, uma vez que todos eram feitos com base em um molde (ANTÉRIO; GOMES-DA-SILVA, 2012).

O material mais escolhido para se fazer os brinquedos era a madeira, por ser um material resistente e de fácil trabalho para esculpir as peças e para a pintura. Mas os adultos percebiam que não apenas a madeira era um material para se fazer os brinquedos, pois os pequenos conseguem criar brinquedos e brincadeiras com diferentes tipos de materiais como: pedras, madeiras, papel, pinhas, plastilina etc. Um equívoco era feito ao se pensar que a brincadeira acontecia de acordo com o imaginário da criança, sendo que na realidade a brincadeira acontece de acordo com o que

a criança encontra de objeto que possa ser usado como: se a criança encontra algo para puxar se torna um cavalo, ao brincar de areia se torna um confeitoiro, ao se esconder ou esconder algo se torna ou polícia ou bandido (ANTÉRIO; GOMES-DA-SILVA, 2012).

O surgimento das fábricas de brinquedos e a grande busca por este produto retrata um momento histórico muito importante onde a infância começa a ser valorizada em meio aos adultos. Atualmente, os brinquedos antigos se tornam muito significativos, eles carregam consigo características culturais, auxiliam em psicanálises, história da arte etc. Os adultos se encantam tanto com os brinquedos e jogos novos quanto com os antigos e isso não acontece apenas por conta das lembranças que os objetos trazem, o que atrai também são os materiais e o visual dos brinquedos e jogos.

Desde o início, os brinquedos eram vistos como uma criação para as crianças e as vezes criação das crianças, isso era visto de acordo com a perspectiva dos adultos verificando o modo que os pequenos imitavam os adultos, criando e modificando as regras já existentes entres os brinquedos e os jogos conforme os objetos que possuem. A principal regra que era e ainda é possível verificar entre as crianças e a utilização dos acordos é a lei da repetição; sempre buscam o “mais uma vez”, deste modo é possível que repitam uma sensação prazerosa que ocorreu durante o jogo ou é possível que possam reparar algum erro cometido durante a brincadeira (BENJAMIN, 2002).

De acordo com Kishimoto (2017), definir a palavra jogo é um ponto relativo, pois pode-se estar falando dos jogos políticos, de adultos, crianças, animais, amarelinha, xadrez, entre outros. O sentido da palavra jogo está relacionado ao lazer ou até mesmo dizendo-se ao aspecto competitivo, ao indivíduo que está envolvido. Muitas vezes também o jogo pode ser utilizado para trabalhar a socialização, estratégias, raciocínio, imaginação e probabilidades matemáticas.

O jogo, por exemplo, está relacionado às exigências das regras de construção dele, na qual não tem por objetivo compreender a realidade, porém utilizá-la simbolicamente pelos desejos da vida do dia a dia designando o social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais.

Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real (KISHIMOTO, 2017, p. 16).

Anteriormente, o ato de jogar era visto como algo fútil. No entanto, durante a época do Romantismo, passou-se a valorizar os jogos com finalidade educativa para as crianças. No que diz respeito ao brinquedo, trata-se de uma conexão pessoal com a criança em que não existe um conjunto definido de regras que orientariam seu uso. Na verdade, os brinquedos incentivam a representação e expressão de imagens que se assemelham aos aspectos da realidade. Por outro lado, jogar xadrez ou construir um jogo requer uma série de habilidades específicas relacionadas às regras do objeto em si.

Um dos objetivos do uso de brinquedos é fornecer às crianças um substituto para objetos reais para que elas possam manipulá-los de maneira mais eficaz. Os brinquedos são inspirados em itens do cotidiano, mas sua representação nem sempre corresponde precisamente à realidade, pois apresentam características únicas, como tamanho e formas simplificadas. O imaginário tem grande intensidade na vida da criança:

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade (KISHIMOTO, 2017, p. 19).

Ainda como mostra Kishimoto (2017), certas culturas têm um modo diferenciado quando se trata de educar. Nas antigas concepções a criança era considerada e tratada como um adulto. Entretanto, atualmente a imagem da infância é mais enriquecida, pois tem a parceria de concepções psicológicas e pedagógicas que reconhecem o objetivo dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento infantil. O autor Huizinga (2019) estudou a natureza do jogo, na qual foram apontadas características como o prazer, o caráter “não-sério”, a liberdade, as regras, limitação do tempo etc. É possível ocorrer também o desprazer referente aos jogos, quando há esforço e não é alcançado o objetivo da brincadeira.

Quando a criança brinca, ela não está interessada com a aquisição do conhecimento que envolva habilidade mental ou física.

Muitas vezes, ao observar brincadeiras infantis, o pesquisador se depara com duas situações que, externamente são idênticas em que a criança diz: ‘Agora eu não estou brincando’, mas, logo em seguida expressando a mesma conduta diz que está brincando. O que diferencia o primeiro momento (não brincar), que aparentemente é idêntico ao segundo (brincar), é a intenção da criança, o que cria uma certa dificuldade para realizar pesquisas empíricas sobre o jogo infantil (KISHIMOTO, 2002, p. 25).

Tempos depois, Christie (apud KISHIMOTO, 2017, p. 26) rediscutiu as características do jogo infantil, mostrando pesquisas atuais, sendo que a autora elaborou alguns critérios para demonstrar esses traços:

1. a não-literalidade: as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo. São exemplos de situações em que o sentido não é literal o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora;
2. efeito positivo: o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre os quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança;
3. flexibilidade: as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não recreativas. Estudos como os de Bruner (1976) demonstram a importância da brincadeira para a exploração. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas em ação;
4. propriedade do processo de brincar: enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode perceber esta designação quando o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes, desvirtua esse conceito ao dar propriedade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades;
5. livre escolha: o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário é trabalho ou ensino;
6. controle interno: no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensino, a direção do professor.

Por muito tempo, desde a antiguidade greco-romana, o jogo foi visto como uma atividade de relaxamento para outras atividades que exigem esforço físico. A partir da Idade Média o jogo começa a ser considerado “não-sério”, servindo para divulgar princípios de moral e ética. No Renascimento, é visto como uma conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência que conseqüentemente

facilita o estudo (KISHIMOTO, 2017).

A partir do século XIX, a psicologia da criança passa a ter o apoio da biologia, na qual é destacado que é natural a criança sentir vontade de participar de jogos, pois se trata de uma necessidade biológica e instinto. Entretanto, o jogo continua assentado nas ideias da população, tornando-se em um conceito pouco objetivo e questionável. Na teoria Piagetiana, a brincadeira aparece como forma de expressão de conduta, semelhante aos conceitos do Romantismo (KISHIMOTO, 2017).

Ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não da estrutura cognitiva, Piaget distingue a construção de estruturas mentais da aquisição de conhecimentos. A brincadeira, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem (KISHIMOTO, 2017, p. 32).

Para psicólogos e freudianos a brincadeira infantil é um meio para estudar e perceber seus comportamentos, podendo assim trabalhar os pontos ressaltados que foram observados por eles. Existem diversos tipos de brinquedos e brincadeiras como o Brinquedo Educativo (jogo educativo), na qual ganha maior expansão nos tempos do Renascimento, e é trabalhado como recurso que ensina de modo prazeroso com formas, cores, quebra-cabeça, tabuleiros, brinquedos de encaixe entre outros. E para as crianças menores já é possível trabalhar com a materialização da função psicopedagógica, sendo os móveis que trabalham a percepção visual, sonora ou motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras que envolvem música, dança, expressão motora, gráfica e simbólica. O uso de brinquedo para fins pedagógicos tem grande relevância no ensino-aprendizagem no desenvolvimento infantil.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica e lúdica, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos (KISHIMOTO, 2017, p. 37-38).

As brincadeiras infantis estão filiadas a cultura popular, assumindo características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. As brincadeiras tradicionais passam de geração em geração, tendo origem de povos distintos como os da Grécia e do Oriente em que brincavam de amarelinha, empinar papagaios e jogar pedrinhas, sendo que até hoje crianças fazem quase da mesma forma.

As brincadeiras de faz de conta também são consideradas simbólicas, e é quando a criança aproximadamente aos 2-3 anos, começa a alterar o significado dos objetos utilizando o imaginário, podendo aos poucos surgirem as regras na brincadeira, formada pela própria criança. E, as brincadeiras de construção são de suma importância para enriquecer a experiência sensorial, estimulando a criatividade e as habilidades das crianças.

O ato de construir, transformar e destruir acabam expressando o imaginário da criança e os problemas, permitindo aos terapeutas e outros especialistas diagnosticarem as dificuldades de adaptação. Resgatar o trabalho com a imaginação material, consequentemente ao mesmo tempo trabalha a imaginação formal. Nesse trabalho o objetivo é estimular a construção da linguagem e do pensamento, enfatizando a importância do jogo principalmente na fase pré-escolar.

No desenvolvimento das crianças a transição é evidente quando passa a manipular os jogos favorecendo a imaginação em ação, sendo que é importante citar que cada criança precisa do seu tempo e espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia. “Para Vygotsky, a

imaginação em ação ou brinquedo é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento” (KISHIMOTO, 2017, p. 51).

A representação em atos ocorre por meio do jogo simbólico, trabalhando uma inteligência representativa pré-operatório (material e intuitiva). Com isso a imaginação criadora surge em forma de jogo simbólico, ajudando as possibilidades de ação e compreensão dele.

Entretanto, infelizmente na maioria das escolas as relações estão paralisadas e os conhecimentos ritualizados, impedindo que haja novos horizontes dando espaço e voz aos alunos. “Por isso, é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música (KISHIMOTO, 2017, p. 54)”.

Uma alternativa que pode ser utilizada no aperfeiçoamento são as diversas mídias, ajudando a compreender, interpretar e a transformar, possibilitando a compreensão do mundo contemporâneo da natureza e da cultura, fazendo com que aconteça a produção social de brincadeiras e brinquedos na escola. De acordo com os estudos de Carla Milani Damião (apud KISHIMOTO, 2017, p. 55),

foi possível perceber que a invenção dos objetos interativos serve para estimular o desenvolvimento tanto intelectual quanto moral da criança. Entretanto, há objetos que é preciso ficar atento, pois são instrumentos falsificáveis da atenção infantil, desvalorizando o desenvolvimento dele.

Frequentemente, os adultos atuam como um canal de intervenção para que a criança possa entender de forma clara o propósito e significado dos brinquedos ou jogos.

A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal. E já que a criança possui senso aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, contando que esta venha sincera e diretamente do coração, muita coisa se poderia dizer a respeito daqueles textos antigos e fora de moda (KISHIMOTO, 2017, p.72).

Uma das alternativas para trabalhar o desenvolvimento da criança são as cores. É possível que o próprio indivíduo penetre nas coisas enquanto contempla a sua atividade, jogo ou brinquedo, estimulando então a fantasia.

Que se pense nos muitos jogos que se dirigem à pura intuição da fantasia: as bolhas de sabão, jogos de chá, a úmida policromia da lanterna mágica, as aquarelas e decalcomanias. Em todos eles as cores flutuam aladas sobre as coisas (KISHIMOTO, 2017, p. 73).

Sabe-se que os jogos infantis são baseados em imitações do meio em que a criança está inserida. Após passar por essa etapa a criança aprende a se defender por meio das palavras. A partir desse momento que a essência do brincar se concentra com maior significado. “A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (KISHIMOTO, 2002, p. 75). Os hábitos diários de uma criança devem ser trabalhados de modo lúdico, com o amadurecimento suas formas irão se enrijecer, sobrevivendo ainda uma parte lúdica do indivíduo.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINQUEDOS NA APRENDIZAGEM DO AUTISTA

A criança autista, como toda criança portadora de necessidades especiais se desenvolve de um modo diferente, o professor, com sua competência e sensibilidade utilizará jogos e brinquedos para estimular este aluno, prendendo-o ao que está sendo aplicado em sala de aula, ajudando a criança a desenvolver suas habilidades dentro de interações prazerosas.

Na Educação Especial, é preciso propiciar uma forma mais profunda de se trabalhar com o aluno. Levar em consideração as necessidades específicas, privilegiando-se a “escuta” do que realmente está acontecendo naquele momento. Isso porque o sistema simbólico e imaginário do aluno é único, nunca generalizando as situações (MAGALHÃES, s/d).

O lúdico possui uma relação direta com aprendizagem e o desenvolvimento da criança, daí a importância da utilização de jogos e brinquedos no processo pedagógico fazendo com que as crianças sintam despertar o gosto pelo aprender. Entretanto, é importante que o professor utilize atividades que possam alcançar todos os alunos, valendo-se de todas as adaptações necessárias para o desenvolvimento de cada um.

Para Negrine (2000), a capacidade lúdica está diretamente relacionada a sua pré-história de vida. Acredita ser, antes de tudo, um estado de espírito e um saber que progressivamente vai se instalando na conduta do ser devido ao seu modo de vida. Para que os alunos que não sejam deficientes valorizem as diferenças e aprendam valores como: a importância da solidariedade e do companheirismo e que mostrem respeito com relação ao semelhante, é necessário que os jogos e os brinquedos permitam a inclusão, possibilitando o desenvolvimento da criança autista, sempre levando em consideração a falta de iniciativa gerada pela dificuldade de comunicação deste. Para isto, é necessário a utilização de jogos, brinquedos e dos espaços adequados, compreendendo a importância destes como recurso psicopedagógico no atendimento do aluno com deficiência.

A Lei nº 9.394/96, estabeleceu a inclusão e certamente motivou muitos pesquisadores que realizaram seus trabalhos conscientizando a sociedade sobre a importância da integração dos alunos deficientes e regulares e os benefícios para ambos.

Para Souza et al. (2008), as práticas pedagógicas são ações ou atividades que o professor decide desenvolver com seus alunos no seu cotidiano escolar tais como um filme, passeio ecológico, dissertações, Power Point, dramatizações, tendo os objetivos previamente definidos como habilidades e competências que ele quer que seus alunos vivenciem, observando sempre as necessidades de cada aluno e suas limitações.

Os jogos e brinquedos têm papel fundamental na educação e oferecem subsídios aos professores que trabalham com crianças autistas. No entendimento de Antunes (2017, p. 55):

O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo o que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza quem quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro do seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real.

É preciso discutir aspectos fundamentais do processo psicopedagógico na construção do

conhecimento por parte da criança com necessidades especiais através do uso de jogos e brinquedos, de forma que seja atendida a necessidade de cada aluno, promover a socialização através das atividades. Para Ferreira (2007), analisar o processo educativo nas diversas épocas da humanidade, tem como objetivo o rompimento do preconceito das crianças deficientes e o valor da ludicidade.

Utilizando jogos, podemos trabalhar a ansiedade dos alunos por meio de atividades que exigem concentração; rever limite, ensinando-os a se enquadrarem nas regras, controlando as emoções aprendendo a ganhar e perder, respeitando e sendo respeitado; proporcionar confiança em si e nos outros; estimulando a autoestima; confeccionando jogos, fazendo que a criança tenha a oportunidade de errar, acertar, construir, criar, copiar, desenvolver planos. Estimulando a criança a acreditar em sua capacidade, aumentando a sua autoestima. Através do jogo a criança passa a se autoconhecer e descobrir o mundo.

JOGOS E BRINQUEDOS PARA CRIANÇAS COM AUTISMO

Na hora de escolher os brinquedos, é importante lembrar de utilizar objetos que promovam a interação, a comunicação e a imaginação. Muitos destes brinquedos podem ser confeccionados em casa e podemos aproveitar materiais diversos: garrafas de plástico, caixas de papelão, potes etc. Usando de muita imaginação, podemos criar vários brinquedos. Não é aconselhável brinquedos com muitos sons, luzes, elétricos, eles podem distrair a atenção da criança, estimulando comportamentos de isolamento e repetitivos.

[...] os indivíduos deficientes percebem, aprendem, pensam e se adaptam de modo fundamentalmente idêntico ao dos demais. Assim sendo, todos nós percebemos, pensamos, aprendemos e nos adaptamos, tanto pessoal como socialmente, de acordo com os mesmos princípios e padrões gerais, haja ou não qualquer deficiência física, mental ou socioemocional. Todavia, alguns fazem isto de maneira eficiente e rápida, enquanto outros o fazem mais lenta e menos eficiente (RAPPAPORT, 1981, p. 05).

Na criação do ambiente físico, selecionar equipamentos que permitam atender as necessidades das crianças: as camas elásticas, os escorregadores, as redes de balançar etc. Isso permitirá mais interação, mais comunicação.

No portal de jogos whizkidgames.com poderão ser encontrados nove jogos relacionados com as tarefas diárias, como vestir, frequentar a escola, arrumar o quarto, entre outros. Desta forma, consolida-se o ensino de determinadas tarefas fundamentais para a criança autista.

No site www.jogoseducacionais.com estão disponíveis vários jogos que podem ser utilizados no processo de aprendizagem da criança autista. Algumas opções de brinquedos que são adequadas ao processo educativo de crianças autistas destacam-se:

- Fantoches e mão e dedo;
- Bichos de pelúcia/bonecos/personagens favoritos;
- Brinquedos que incentivam o uso da imaginação (cesta de piquenique, louças e comidinha de plástico, kit de médico, dinheiro de brincadeira etc.);

- Acessórios para fantasia (avental, máscaras de animais, tapa-olho de pirata, óculos de plástico, capas etc.);
- Brinquedos de borracha que podem ser mordidos;
- Carrinhos/ aviões/trens sem bateria;
- Balões para encher;
- Blocos grandes para montar;
- Bolhas de sabão;
- Baldes;
- Bolas;
- Jogo de boliche de plástico;
- Cama elástica pequena;
- Material para colorir, desenhar, pintar e escrever (papel, cartolina, giz de cera, canetinhas, tinta, tesoura sem ponta, fita crepe, cola, lousa etc.);
- 2 bolas grandes de fisioterapia;
- Jogos tipo dominó, jogo da memória, quebra-cabeças, cartões para pareamentos e associações diversas, cartões com sequência de uma história;
- Jogos de tabuleiro (ex: jogos físicos como “Twister”; jogos com diversas etapas ligadas a uma mesma temática e um objetivo final; jogos cooperativos em que os participantes fazem alianças em direção a um objetivo; jogos onde os participantes agem como diferentes personagens ou animais; jogos com perguntas sobre fatos ou perguntas pessoais; etc.), Importante: podem ser confeccionados em casa para que se empregue os interesses únicos de cada criança ou adulto.
- Livros.

Considerando o tempo que os deficientes enfrentaram suas limitações, pode-se afirmar que as conquistas alcançadas ao longo da história foram significativas. No entanto, é necessário fortalecer e divulgar essas práticas para comprometer um estilo de vida mais independente e inclusivo no que diz respeito aos seus direitos sociais, sejam respeitados sem qualquer forma de discriminação.

O autismo é uma condição crônica predominantemente masculina, na qual uma das principais características é a falta de socialização, comunicação e incapacidade de estabelecer contato visual. Assim sendo, fica claro que criar estratégias e rotinas respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança é essencial ao lidar com essas crianças. Dessa forma, trabalhar com indivíduos autistas deve ser visual e dinâmico, onde a atenção deve ser constantemente estimulada para que diversas atividades ocorram.

Foi possível notar que jogos e brinquedos podem contribuir para o desenvolvimento de

habilidades ocultas, despertando-as. Elas são ferramentas prazerosas de aprendizado e oferecem relaxamento mental durante a interação. O uso desses meios pode melhorar significativamente o desempenho escolar da criança, favorecendo seu crescimento pessoal em diversos aspectos.

Destarte, é importante que jogos e brinquedos desempenhem um papel importante no apoio de profissionais como psicopedagogos, terapeutas e outros para estudar o comportamento da criança. Isso pode ajudar significativamente no seu desenvolvimento. Essas ferramentas também são relevantes na área educacional porque a partir delas as crianças começam a se socializar com o mundo ao aprender sobre diferenças e seguir regras do dia a dia mais facilmente. Além disso, existem outras maneiras pelas quais as diversas mídias podem contribuir significativamente para melhorar nossa compreensão do mundo contemporâneo enquanto promovem nosso desenvolvimento individual.

Depois de ler este capítulo, percebe que as crianças podem se desenvolver muito bem por meio de jogos e brinquedos. Esses recursos são essenciais para ajudar na aprendizagem infantil tanto em casa quanto no ambiente escolar ou social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o que foi apresentado neste trabalho, apesar da existência de diversos estudos e pesquisas comprovando a eficácia do lúdico na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, as escolas ainda não adotam essa prática em seu ensino. Por isso, é importante que os professores estejam preparados para oferecer oportunidades às crianças expressarem sua autenticidade e se divertirem enquanto aprendem. Para tal, é necessário que eles tenham competência profissional aliada ao entusiasmo criativo pela vida e abertura nas relações humanas.

As atividades de jogos, brinquedos e brincadeiras possuem grande importância para as crianças, uma vez que geram prazer e satisfação ao mesmo tempo em que permitem a conexão delas com o mundo ao seu redor. Além disso, essas experiências lúdicas atendem às necessidades físicas, mentais, sociais e cognitivas das crianças. Isto torna-se um valioso instrumento pedagógico quando utilizado pelos professores permitindo aos alunos aprenderem enquanto desfrutam da diversão proporcionada pelo jogo.

Assim, é evidente que o uso de jogos e brincadeiras na educação vai além do seu papel como mera distração. Quando implementados diariamente para construir conhecimento, eles têm potencial para transformar a prática pedagógica e ampliar significativamente a aprendizagem dos alunos - adequando-se às suas respectivas realidades educacionais.

É crucial entender que o jogo é uma ferramenta essencial para a evolução cognitiva e social da criança autista dentro deste cenário. O ato de brincar não só lhe permite compreender melhor seu ambiente como também seus processos sociais, através do prazer em fazer aquilo que lhe agrada, tornando-o assim mais fácil de aprender enquanto se diverte.

A importância da pesquisa é amplamente reconhecida no mundo dos autistas e frequentemente ignorada pelos demais. O jogo de xadrez pode levar a criança autista para um universo sensível,

uma vez que há interação com um parceiro em meio ao movimento das peças e o jogador deve sempre considerar seu oponente. Além disso, atividades lúdicas estimulam sua criatividade.

Se uma criança puder buscar processos de desenvolvimento educacional no mundo das brincadeiras, ela também poderá se sensibilizar para se envolver nessas atividades. Um indivíduo autista sempre absorverá tudo devido às suas características peculiares, mesmo quando isolado da sociedade. No entanto, novos fatos, estudos de pesquisa, atitudes pedagógicas e conceitos inovadores sobre o tratamento de crianças que vivem com autismo podem ajudar esse processo comunitário a evoluir para que, perceptivamente, as crianças possam acabar criando suas próprias pequenas percepções sensoriais sobre o mundo em que existem e para o qual contribuem.

Conclui-se que por meio de jogos e brincadeiras, indivíduos com autismo podem aprender a interagir socialmente, melhorar sua capacidade de atenção, desenvolver habilidades de sequenciamento e resolução de problemas. Eles também são capazes de explorar emoções enquanto desenvolvem o pensamento de causa e efeito, estimulando assim a criatividade. Devido à ausência de interação social e comunicação, bem como problemas comportamentais observados entre muitas pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), elas precisarão de assistência para formar relacionamentos com outras crianças, porque a maioria não sabe como se envolver em atividades lúdicas que precisam de ensino. também. Por meio de atividades lúdicas, é possível se conectar melhor com crianças autistas que geralmente apresentam aversão ao toque.

REFERÊNCIAS

AMY, D.M. **Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ANTÉRIO, D.; GOMES-DA-SILVA, P.N. **Relação Sociocultural dos Brinquedos Artesanais Vendidos em Feiras Livres**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 923-941, set./dez. 2012.

ANTUNES, C. **O jogo e a Educação Infantil: Falar e dizer; olhar e ver; escutar e ouvir**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2017.

BENJAMIN, W. **A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 31 de dez. 1996.

BRASIL. **Autismo: orientação para os pais/Casa do Autista.** Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

CARDOSO, F.S. **Autismo Infantil: o que o docente precisa saber.** 2007. 47f. páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade São Bernardo – FASB. São Bernardo do Campo-SP, 2007.

CARLA, D. **O Pedagogo na Educação da Criança Autista.** WebArtigos, 07 fev. 2008. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-pedagogo-na-educacao-da-crianca-autista/4113/>. Acesso 05 jul. 2024.

FERREIRA, L. **Educação, inclusão e ludicidade: uma análise histórica e filosófica.** Enciclopédia Biosfera, n. 04, 2007.

FONSECA, R.C.O.; CARVALHO, C.S.F.B. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: as propostas legais a prática cotidiana.** In: SEABRA JÚNIOR, M.O.; CASTRO, R.M. (Orgs.). **Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 2. Cap. 5, p.101-113.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

IVO, I.J. **A importância do brincar na prática pedagógica e a inclusão da ludicidade no cotidiano da escola.** In: IX Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Anais... Niterói-RJ, 2005.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a Educação Infantil.** In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogos infantis: o jogo, a criança e a Educação.** 18.ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2014. Cap. 1, p.13-43.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MAGALHÃES, B. **Tratamento e educação de crianças anormais de Inteligência**. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Commercio, s/d.

MELLO, A.M. **Autismo: Guia Prático**. 4.ed. Brasília: Corde, 2005.

MORETH, S.F. **As Dificuldades da Aprendizagem da Criança Autista**. 2010. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia) - Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2010.

NEGRINE, A. **O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade**. In: **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 1.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação**. Interação social no cotidiano escolar. 2.ed. São Paulo: Book Toy, 2008.

RAPPAPORT,C.R. (Org.). **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

SCHWARTZMAN, J.S. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2004.

SIEGEL, B. **O Mundo da Criança com Autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo**. Portugal: Porto Editora, 2008.

SOUZA, C. et al. **Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento**. Psicol. Reflex. Crit., v.21, Porto Alegre, 2008.

VISCA, J. **Os caminhos da Psicopedagogia no Terceiro Milênio**. Disponível em: <https://do-cplayer.com.br/70143994-Os-caminhos-da-psicopedagogia-no-terceiro-milenio.html>. Acesso 05 jul. 2024.

WEISS, M.L.L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

RECURSOS ADAPTADOS DE ARTE NO ENSINO DE SURDOS: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA A DISCIPLINA DE ARTE

ADAPTED ART RESOURCES IN DEAF EDUCATION: INCLUSIVE STRATEGIES FOR THE ART DISCIPLINE



RICARDO BRASIL CRUELI

Graduação em Artes Visuais pelo Claretiano - Centro Universitário (2022); Especialista em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2023); Professor de Ensino Fundamental II -Arte na EMEF Deputado Flores da Cunha.

RESUMO

Este artigo investiga as práticas de educação artística para alunos surdos no ensino básico, explorando como as artes cênicas, dança, artes visuais e música podem ser adaptadas para promover uma educação inclusiva. Assim, a pesquisa investiga como essas práticas são adaptadas para promover a cultura surda. A partir de uma revisão da literatura e análise de iniciativas educacionais, discute-se o papel transformador das artes na expressão, desenvolvimento cognitivo e inclusão social dos alunos surdos. Os resultados revelam propostas metodológicas inovadoras na arte-educação, enfatizando a importância dessas iniciativas para ampliar as oportunidades educacionais e desenvolver habilidades artísticas em alunos surdos, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez; Arte Educação; Artes Visuais.

ABSTRACT

This article investigates arts education practices for deaf students in elementary school, exploring how performing arts, dance, visual arts and music can be adapted to promote inclusive education. Thus, the research investigates how these practices are adapted to promote deaf culture. Based on a literature review and analysis of educational initiatives, the transformative role of the arts in the

expression, cognitive development and social inclusion of deaf students is discussed. The results reveal innovative methodological proposals in art education, emphasizing the importance of these initiatives to expand educational opportunities and develop artistic skills in deaf students, respecting their cultural and linguistic specificities.

KEYWORDS: Deafness; Art Education; Visual Arts.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão sugere a formação e aceitação da diversidade, permitindo o acesso a oportunidades. A educação de alunos com necessidades especiais está garantida pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que estabelece que o atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, conforme a resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam que esse atendimento deve abranger toda a Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Na perspectiva da Educação Inclusiva, todos os alunos devem participar e aprender juntos, sem distinções. A inclusão de alunos com surdez no contexto escolar representa um desafio, pois essas crianças apresentam perdas sensoriais auditivas consideradas essenciais para uma boa aprendizagem. Essa deficiência se configura como complexa para a inclusão devido às barreiras comunicacionais existentes na recepção de informações verbais, o que exige ajustes e apoios adequados à comunicação.

As políticas educacionais vigentes acabam por integrar esses alunos na escola comum, entretanto, quando inseridos em salas de aula do ensino regular, esses alunos nem sempre conseguem demonstrar suas potencialidades, muitas vezes perdendo-se no silêncio de sua deficiência, o que frequentemente os leva à exclusão do grupo escolar, pois para eles, códigos, gestos e desenhos são maneiras eficazes de entender e interagir com o ambiente. A arte desempenha um papel significativo nesse contexto, pois desafia o aluno surdo a criar e expressar sua imaginação por meio de uma linguagem artística que facilita a divulgação de sua história e crenças, além de trabalhar a interpretação de acontecimentos cotidianos.

Para além dessas questões, a revitalização da educação artística, fundamentada na pesquisa e teoria, é uma preocupação constante de técnicos e educadores em países avançados no campo da arte-educação. Conforme Dick Field em seu livro *Change in Art Education*, há uma necessidade urgente de revisões na educação artística. Field aponta que, na Inglaterra, um país pioneiro na Educação através da Arte, muitas escolas limitam as crianças a experiências práticas semanais. Essas experiências são vistas como totalmente alienadas do processo de assimilação e conhecimento que deveriam reforçar a atividade criadora do aluno (Field apud Frange, 2006, p. 216).

A inclusão de alunos surdos na educação artística regular adiciona uma camada de complexidade e riqueza ao processo educativo. A arte, como uma forma de comunicação visual, pode ser particularmente poderosa para esses alunos. No entanto, isso também levanta questões sobre a preparação dos professores para atender às necessidades específicas desses alunos e

sobre a eficácia das metodologias empregadas. É essencial que os educadores sejam treinados para usar estratégias que facilitem a participação e a expressão criativa dos alunos surdos, garantindo que a educação artística seja verdadeiramente inclusiva e acessível para todos.

Segundo Frange (2006) é necessário considerar a educação artística como uma sequência de experiências dentro do processo educativo global do indivíduo. Assim, o modelo de educação contínua deve satisfazer quatro requisitos: proporcionar ao aluno verdadeiro insight dos motivos e procedimentos do trabalho criador, esclarecer cada experiência prática através de discussão e exposição para que o aluno compreenda a arte como um fenômeno humano e social, e encorajar a exploração criativa que mobilize o pensamento intuitivo e consciente do aluno.

Nesse sentido, a educação artística deve ser vista não apenas como um conjunto de atividades práticas, mas como uma forma integral de desenvolver a sensibilidade, a criatividade e o conhecimento dos alunos, alinhando-se com as demandas de um processo educativo completo e enriquecedor. Isso inclui a necessidade de adaptar práticas pedagógicas para atender a diversidade dos alunos, como no caso dos alunos surdos, garantindo que todos tenham acesso equitativo às oportunidades de aprendizado artístico. Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo compreender como as quatro áreas do ensino de arte podem ser ensinadas a alunos surdos no ensino básico. Para isso, serão investigadas propostas, recursos e métodos disponíveis na literatura, com o intuito de identificar práticas da educação básica que promovam uma arte-educação inclusiva, respeitando e valorizando a cultura surda.

RECURSOS TEATRAIS PARA ARTE- EDUCAÇÃO DE SURDOS

A importância das artes cênicas na educação de crianças surdas no ensino básico é um tema de grande relevância na literatura educacional contemporânea. Segundo Monteiro e Passos (2018), as artes cênicas oferecem um ambiente rico em estímulos visuais e sensoriais, o que é fundamental para a aprendizagem de alunos surdos. Eles afirmam que "as atividades teatrais permitem que os alunos surdos se expressem de maneira mais plena, utilizando a linguagem corporal e visual para comunicar suas ideias" (MONTEIRO; PASSOS, 2018, p. 45).

As artes cênicas também promovem a inclusão e o desenvolvimento social das crianças surdas. Como salientam os autores, "o teatro é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão, pois proporciona um espaço onde todos podem participar igualmente, independentemente de suas habilidades auditivas" (MONTEIRO; PASSOS, 2018, p. 47). Dessa forma, o teatro pode atuar como um facilitador da interação entre alunos surdos e ouvintes, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo. Além disso, Monteiro e Passos (2018) destacam que as artes cênicas são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças surdas.

A prática teatral envolve a memória, a concentração e a criatividade, habilidades cruciais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. "A participação em atividades teatrais estimula a imaginação e a capacidade de resolver problemas, habilidades que são transferíveis para outras áreas do conhecimento" (MONTEIRO; PASSOS, 2018, p. 49).

Na Literatura, encontrei propostas que caminham nesse sentido, como por exemplo o artigo "Flexibilização em práticas cênicas: cruzamentos de práticas teatrais e Contato Improvisação em uma aula de teatro com surdos". O trabalho descreve a experiência da Ação de Extensão da UFRGS, intitulada "Teatro e dança com alunos surdos II", realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Salomão Watnick, em Porto Alegre. Esta iniciativa visa investigar e desenvolver práticas cênicas com alunos surdos, integrando jogos teatrais e princípios da dança Contato Improvisação. Através dos encontros da oficina, os autores discutem a flexibilização de hierarquias tradicionais entre alunos e professores, promovendo um ambiente onde os participantes são encorajados a assumir um papel ativo na construção do conhecimento e no desenvolvimento das atividades.

Ao longo do artigo, Berselli e Lulkin ressaltam a importância do facilitador no processo educacional, destacando a transição do papel tradicional do professor para um mediador que orienta e apoia os alunos em suas jornadas individuais e coletivas. Esta abordagem valoriza o repertório de saberes de cada participante, contribuindo para um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo. O foco nas práticas cênicas adaptadas para surdos enfatiza a necessidade de ajustes e criação de novos jogos e procedimentos, proporcionando aos alunos uma experiência educacional enriquecedora e alinhada às suas necessidades e capacidades únicas.

Em consonância com essa proposta, o trabalho "O teatro e o surdo: possibilidades através da arte inclusiva" de Djane Ferreira Lima Júlio, discute a inclusão de surdos no campo das artes cênicas. A autora destaca que muitos surdos têm encontrado na arte uma forma de expressar sua cultura e identidade, utilizando a língua de sinais para se comunicar. O texto menciona várias companhias teatrais internacionais, como o Teatro Alemão de Surdos e o Teatro de Mímica e Gestos da Rússia, que têm desempenhado um papel fundamental na inclusão de atores surdos. No Brasil, projetos como a Associação Velásquez de Assistência ao Surdo (AVAS) e o Teatro Brasileiro de Surdos (TBS) têm oferecido oportunidades para a prática teatral entre surdos, embora ainda sejam pouco conhecidos pelo público em geral.

Lima Júlio (2019) enfatiza a importância de proporcionar acessibilidade cultural e artística aos surdos, não apenas como espectadores, mas como participantes ativos. O trabalho do grupo Rendeiros Contadores de Histórias é citado como um exemplo de inclusão, onde surdos e ouvintes interagem em espetáculos bilíngues em português e Libras. A autora argumenta que a contação de histórias bilíngue é uma ferramenta eficaz para a inclusão cultural dos surdos, facilitando a comunicação e a expressão criativa. Através do teatro, os surdos podem desenvolver habilidades linguísticas, ampliar seu repertório artístico e estabelecer relações interpessoais, promovendo um ambiente inclusivo onde suas capacidades e talentos são reconhecidos e valorizados.

Em síntese, as artes cênicas desempenham um papel crucial na educação de crianças surdas no ensino básico, oferecendo oportunidades para expressão pessoal, inclusão social e desenvolvimento cognitivo.

DANÇA E ARTES VISUAIS – SUBSIDIOS PARA O ENSINO DE ARTE NA CULTURA SURDA

A dança desempenha um papel crucial na educação de crianças surdas no ensino básico, proporcionando um meio alternativo de expressão e comunicação que transcende as barreiras linguísticas. A pesquisa desenvolvida no projeto de extensão "A Comunidade Surda Reinventando a Arte do Balé" evidencia como práticas metodológicas específicas, adaptadas para as necessidades visuais dos alunos surdos, podem enriquecer significativamente a experiência educacional desses indivíduos (SILVEIRA; PEREIRA; ZANELLA, 2019).

Segundo Silveira, Pereira e Zanella (2019), a dança permite que as crianças surdas desenvolvam habilidades motoras, cognitivas e sociais de maneira integrada. As estratégias metodológicas como o uso de "pistas não auditivas" – estalos de dedos, contagem em Libras, piscar de luzes, entre outras – foram identificadas como eficazes no ensino da dança, facilitando a marcação de tempo e ritmo sem a necessidade de estímulos auditivos (SILVEIRA; PEREIRA; ZANELLA, 2019, p. 21-22). Esses métodos não apenas tornam o aprendizado mais acessível, mas também promovem a inclusão cultural e social das crianças surdas, conforme observado no espetáculo "Vivências Surdas: Práticas Artísticas".

A pesquisa de Souza (2022) corrobora essa visão, enfatizando a importância da consciência corporal no ensino da dança para alunos surdos. Souza (2022) argumenta que a utilização de técnicas de educação somática, aliadas ao ensino de dança, possibilita um maior entendimento do próprio corpo pelos alunos surdos, promovendo uma integração mais profunda entre movimento e percepção corporal. Essa abordagem não só facilita a aprendizagem dos movimentos de dança, mas também contribui para o desenvolvimento de uma identidade corporal positiva e uma melhor interação social entre os alunos.

O projeto também destaca a importância da criação de novos sinais em Libras para termos específicos da dança, auxiliando na compreensão e execução dos movimentos por parte dos alunos (SILVEIRA, 2022). Ao integrar a dança no currículo do ensino básico, proporciona-se às crianças surdas uma ferramenta poderosa para a expressão individual e o desenvolvimento de suas potencialidades, reafirmando a necessidade de metodologias inclusivas que respeitem e valorizem suas especificidades culturais e linguísticas.

No campo das Artes Visuais, há uma maior gama de trabalhos acerca do ensino de Artes e Surdez. Na cultura surda, a experiência visual é central na vida dos surdos, pois a visão torna-se o principal meio de comunicação e interação com o mundo. Segundo Perlin e Miranda (2003, apud Strobel, 2013, p. 45), a visualidade é a base da cultura surda, manifestando-se na língua de sinais, no modo de ser, de expressar-se e de conhecer o mundo. É essa experiência visual é o que diferencia os surdos, constituindo-se no primeiro artefato cultural desses sujeitos. Seu modo diferente de perceber o mundo influencia diretamente na construção de suas subjetividades. Nesse sentido, no campo da educação, defendemos que o caminho de aprendizagem do aluno surdo é visual e espacial. Através das artes visuais, que são uma abordagem natural e intuitiva para eles, o mundo se revela de maneira mais acessível e significativa. Encontramos a dissertação "Artes Visuais e Arte Contemporânea: um diálogo com a educação de surdos" de Monica Garcia Patricio. A autora

investigou as contribuições das artes visuais e da arte contemporânea no processo de aprendizagem e autoconhecimento dos alunos surdos. Baseando-se nos princípios da teoria histórico-cultural, o estudo mapeou produções científicas sobre o tema e analisou o ensino de artes visuais para surdos, com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com dois professores. Um dos achados foi que, dos 11 alunos surdos participantes, 10 ingressaram no Ensino Fundamental I sem conhecimento prévio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). As entrevistas evidenciaram a utilização de imagens, obras de arte, recursos tecnológicos e saídas pedagógicas como estratégias de ensino, destacando a importância do trabalho coletivo e dos fundamentos da arte contemporânea na construção de experiências estéticas significativas e autorais para os alunos surdos. A pesquisa reflete sobre as diversas possibilidades de diálogo entre as artes visuais e a arte contemporânea como ferramentas eficazes de expressão e compreensão do mundo pelas crianças surdas (PATRICIO, 2021). Nesse sentido, encontramos a proposta de Cleber Koch sobre o ensino da xilogravura na educação de surdos representa uma contribuição significativa para a inclusão e desenvolvimento artístico desses alunos. Ao explorar a história e técnicas da xilogravura, Koch não apenas introduz os estudantes ao processo criativo e técnico da arte, mas também utiliza a literatura surda, como exemplificado no livro 'O Feijãozinho Surdo', para contextualizar os projetos artísticos. Este método não só capacita os alunos a expressarem-se visualmente, mas também promove uma compreensão mais profunda de sua própria identidade cultural e linguística através da prática artística" (KOCH, 2014, p. 47). A pesquisa de Koch destaca a importância de adaptar a metodologia de ensino da arte para atender às necessidades específicas dos alunos surdos, incluindo a criação de novos sinais em Libras para termos técnicos da xilogravura (KOCH, 2014, p. 49).

MÚSICA E SURDEZ- DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A revisão sistemática da literatura sobre música e surdez aponta que os contextos em que Surdos se envolvem com a música vêm crescendo em nosso país. Existem polêmicas acerca da pertinência da música para as pessoas com perda auditiva, o que pode inibir o avanço do conhecimento desde a educação básica. Neste sentido, o trabalho de Mathias (2019) categorizou propostas envolvendo música e educação musical: Identificou trabalhos com atividades práticas inclusivas em sala de aula; atividades educativo-musicais com surdos mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); e pesquisas que trazem uma visão institucional global da inclusão de surdos no ensino de música na escola básica. Essas categorias refletem as tendências metodológicas utilizadas nas atividades de sala de aula, propondo ao leitor uma compreensão do que os pesquisadores realizaram em sala no contexto inclusivo.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm desempenhado um papel crucial na mediação das atividades educativo-musicais para surdos. Essas tecnologias permitem que os alunos interajam com a música de maneiras que eram anteriormente inacessíveis, como através de softwares que visualizam ondas sonoras ou dispositivos que traduzem vibrações em sinais visuais ou táteis (MATHIAS, 2019)

Finalmente, as pesquisas que adotam uma visão institucional global destacam a importância de políticas e práticas inclusivas no âmbito escolar. Instituições que promovem a inclusão de alunos

surdos na educação musical demonstram que é possível criar um ambiente educacional que valoriza e celebra a diversidade, proporcionando a todos os alunos a oportunidade de explorar e desenvolver suas habilidades musicais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos surdos no contexto educacional demanda um compromisso contínuo com a diversidade e a acessibilidade, conforme estabelecido pelas políticas educacionais vigentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica garantem o direito à educação inclusiva, onde todos os alunos, sem distinção, devem participar e aprender juntos. No entanto, a realidade mostra desafios significativos, especialmente no que tange à inclusão efetiva e à valorização das potencialidades dos alunos surdos.

A arte emerge como uma poderosa ferramenta na promoção da inclusão e no desenvolvimento integral dos alunos surdos. Nas artes cênicas, por exemplo, observamos como o teatro não apenas permite a expressão plena dos alunos surdos, através da linguagem corporal e visual, mas também facilita a interação e a inclusão social. Iniciativas como as descritas por Monteiro e Passos (2018) e Lima Júlio (2019) destacam o potencial transformador das práticas teatrais adaptadas para surdos, promovendo um ambiente escolar mais colaborativo e inclusivo.

Da mesma forma, na dança e nas artes visuais, estratégias metodológicas adaptadas têm demonstrado eficácia ao oferecer um meio alternativo de expressão e comunicação que respeita as especificidades visuais dos alunos surdos. Projetos como "A Comunidade Surda Reinventando a Arte do Balé" (Silveira; Pereira; Zanella, 2019) e as abordagens de Koch (2014) na xilogravura ilustram como a adaptação curricular e a criação de novos recursos em Libras são essenciais para garantir um aprendizado artístico enriquecedor e inclusivo. No campo da música, embora haja debates sobre a pertinência e os métodos ideais para o ensino musical para surdos, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm proporcionado novas possibilidades educativas, permitindo uma interação mais acessível e inclusiva com a música (Mathias, 2019).

Em resumo, a educação artística para alunos surdos não se limita apenas a adaptações curriculares, mas envolve uma abordagem que valoriza suas culturas, linguagens e formas únicas de perceber e interagir com o mundo. É fundamental que educadores e gestores educacionais continuem a desenvolver e implementar práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam e promovam o potencial artístico e criativo de todos os alunos, garantindo assim uma educação verdadeiramente equitativa e enriquecedora para cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

BERSELLI, M.; LULKIN, S. **Flexibilização em práticas cênicas: cruzamentos de práticas teatrais e Contato Improvisação em uma aula de teatro com surdos**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 10, n. 3, p. 546-549, 2023.

DE LIMA JULIO, Djane Ferreira. **O teatro e o surdo: possibilidades através da arte inclusiva**. Revista Artigos.com, v. 8, p. e1788-e1788, 2019.

DE OLIVEIRA, Gabriel Bertozzi et al. **A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 22, n. 1, p. 51-63, 2017.

DINIZ, Aparecida Cristina Meira. **Artes visuais a serviço da escola**. 2011. 27 f., il. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Barretos, 2011.

KOCH, Cleber. **Xilogravura: possibilidades do ensino da arte na educação de surdos**. Revista Práxis, vol. 1, jan.-jun. 2014, pp. 45-53, Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, Brasil.

MACEDO, Yuri Miguel; SILVA, Renan Antônio da; ALVES, Felipe Freitas de Araújo. **A arte na cultura surda**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 17, p. e0008, 2021.

MONTEIRO, J. P.; PASSOS, M. A. **A inclusão de crianças surdas através das artes cênicas no ensino básico**. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 22, n. 3, p. 44-51, 2018.

PATRICIO, M. G. **Artes Visuais e Arte Contemporânea: um diálogo com a educação de surdos**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/62071>. Acesso 12 jul. 2024.

PERLIN, G.; MIRANDA, S. **A experiência visual do surdo: um artefato cultural**. In: STROBEL, K. *Cultura Surda*. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2013. p. 45.

SILVEIRA, Victor Techera; PEREIRA, Karina Ávila; ZANELLA, Andresa Kamel. **Dança com surdos: reflexões sobre experiências sensíveis no projeto de extensão “A Comunidade Surda Reinventando a Arte do Balé”**. Universidade Federal de Pelotas, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UF7EfGS24XW8GjYmO1qZHW9MkBUbi7vv/view?usp=sharing>. Acesso 12 jul. 2024.

SOUZA, Carmem Andres. **A experiência da consciência corporal no ensino de dança para alunos surdos**. 2022. Monografia (Licenciatura em Dança) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/46/46132/tde-15092022-083825/>. Acesso 12 jul. 2024.

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A MAGIA DO “ERA UMA VEZ”...



THE CONTRIBUTION OF CHILDREN'S LITERATURE TO THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE MAGIC OF "ONCE UPON A TIME"...

RITA DE CASSIA TASSI

Graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES (2010); Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Faculdade de Conchas - FACON (2018); Especialista em Educação Especial e Inclusiva - pela Faculdade de Conchas - FACON; Professora na Escola Municipal Vereador Ivan Junior Lima Barboza - Educação Infantil - Berçário II.

RESUMO

Atualmente, com o avanço da tecnologia, as crianças tendem a ficar fascinadas por jogos eletrônicos, celulares, tablets e outros dispositivos. No entanto, as histórias mantêm seu encanto, e mesmo com todos os efeitos proporcionados pela tecnologia, nada supera uma boa narrativa. Nisso, os professores têm um papel fundamental. Dentro desse contexto, este artigo procurou destacar a importância de apresentar aos alunos o mundo encantado dos contos de fadas e das histórias infantis, explorando a magia de “Era uma vez...” e incentivando o hábito da leitura desde a infância. Os contos de fadas sempre tiveram a função de distrair e instruir, de despertar a imaginação de seus leitores, principalmente as crianças. Porém, ao longo dos anos o mundo mudou e com ele a tecnologia avançou e a leitura de livros se afastou. Os contos de fadas, que antes viviam apenas no imaginário de cada criança, hoje podemos encontrá-los em forma de filmes, teatros, animações, entre outros, o que faz com que as crianças não tenham interesse pela leitura, o que é um fato preocupante. Os clássicos infantis são materiais raros, que muitas vezes não são utilizados como deveriam. Levando em consideração a faixa etária da Educação Infantil, que é a fase da descoberta, por meio dos sentidos e da imaginação, trabalhar com contos de fadas proporcionará às crianças uma emocionante viagem a um mundo encantado de imaginação, cheio de aventura e descoberta.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Histórias infantis; Professores; Ensino; Metodologia.

ABSTRACT

Nowadays, with the advance of technology, children tend to be fascinated by electronic games, cell phones, tablets and other devices. However, stories retain their charm, and even with all the effects provided by technology, nothing beats a good narrative. Teachers play a fundamental role in this. Within this context, this article has sought to highlight the importance of introducing students to the enchanted world of fairy tales and children's stories, exploring the magic of "Once upon a time..." and encouraging the habit of reading from an early age. Fairy tales have always had the function of entertaining and instructing, of awakening the imagination of their readers, especially children. However, over the years the world has changed and with it technology has advanced and reading books has fallen by the wayside. Fairy tales, which once lived only in the imagination of every child, can now be found in the form of films, theaters, animations, among others, which means that children have no interest in reading, which is a worrying fact. Children's classics are rare materials that are often not used as they should be. Taking into account the Early Childhood Education age group, which is the stage of discovery through the senses and imagination, working with fairy tales will provide children with an exciting journey into an enchanted world of imagination, full of adventure and discovery.

KEYWORDS: Early childhood education; Children's stories; Teachers; Teaching; Methodology.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil é amplamente reconhecida como uma ferramenta crucial tanto para o estudo quanto para proporcionar prazer na leitura. Além de cultivar um hábito saudável de ler constantemente, a prática também representa uma fonte inestimável de conhecimento e intelectualidade. Ao se desenvolver desde cedo ou durante os anos da educação formal, os indivíduos são capazes de adquirir competências fundamentais em debate, dialogismo e argumentação baseadas em sua capacidade crítica interpretativa e lógica racionalizada. Considerando a importância da literatura infantil na educação dos alunos, surge a questão: Qual a contribuição das histórias infantis no processo de ensino-aprendizagem da criança na Educação Infantil?

Para responder este questionamento, este artigo tem por objetivo mostrar a importância de introduzir os alunos ao mundo encantado dos contos de fadas e das histórias infantis, explorando a magia do "Era Uma Vez..." e incentivando o amor pela leitura desde cedo. Quanto aos objetivos específicos busca: (a) discorrer sobre o histórico da literatura infantil; e (b) verificar quais são os benefícios que a literatura proporciona para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança.

No contexto educacional, a literatura desempenha um papel vital ao contribuir para a formação de futuros leitores e para o desenvolvimento da comunicação e socialização. A introdução da literatura infantil na sala de aula cria uma conexão entre professor e aluno, entre livro e cultura e entre história e realidade para cada criança. A leitura oferece às crianças a oportunidade de pensar sobre histórias

a partir da sua própria perspectiva, compreender as complexidades dos personagens e enriquecer a sua imaginação. Isso fornece uma compreensão mais profunda da vida real e do mundo ao seu redor.

A literatura desperta a curiosidade nas crianças, especialmente quando elas se deparam com livros cheios de imagens coloridas que estimulam questionamentos sobre o mundo ao seu redor. É por isso que é essencial que os professores estejam preparados e motivados para promover o amor pela leitura e o hábito entre as crianças. Isso requer interesse genuíno dos educadores que devem praticar a leitura regularmente, se esforçar para melhorar suas habilidades de contar histórias e possuir o conhecimento necessário para conduzir atividades em sala de aula.

Nos dias de hoje são pouquíssimos os pais que estimulam e incentivam seus filhos desde cedo a ter contato com a leitura e os contos de fadas. Com esse cenário cabe ao professor contribuir positivamente, incentivando a criança a ler e a gostar de ler. Embora, a tecnologia venha influenciar o comportamento das crianças como novos recursos por meio de celulares, tablets, plataformas de streaming que podem ser acessadas pela televisão ou computadores/notebooks; nada substituirá a magia da contação de história quando se escuta dos lábios do professor, a frase: “Era uma vez...”.

LITERATURA INFANTIL: DA ORIGEM À CONTEMPORANEIDADE

A história da literatura infantil começou na sociedade antiga, com contos orientais que surgiram séculos antes de Cristo e foram transmitidos oralmente pelo mundo. A partir deste ponto, a tradição da narrativa verbal tornou-se fundamental para o desenvolvimento dessa forma artística. Como esta é uma característica humana essencial, não deixamos de registrar histórias por meio dela até os dias atuais (SARAIVA, 2001).

Nos primórdios da literatura infantil, as amas de leite desempenhavam um papel fundamental na transmissão cultural, narrando às crianças tradições, histórias, lendas heroicas e aventuras de seus antepassados. Por meio dessas narrativas, elas buscavam passar adiante suas experiências e conhecimentos, garantindo que as futuras gerações preservassem e valorizassem seu patrimônio cultural (GÓES, 2010). Não há povo que não se orgulhe de suas histórias, pois elas são expressões de sua cultura e devem ser preservadas. Assim, surge o primeiro tipo de literatura narrativa: o mito, que é o relato de lendas de determinadas regiões com personagens divinos (SARAIVA, 2001).

Até o século XVII, não havia propriamente uma infância no sentido que se conhece hoje, pois somente no final deste século e durante o século XVIII é que foram produzidos os primeiros livros para as crianças. Com o término do período medieval e o advento do renascentismo, impõe-se um novo modo de vida e a invenção da imprensa condiciona o aparecimento do livro, que garante o registro das tradições orais (GÓES, 2010).

Somente na idade moderna um conceito diferente de idade adulta foi aplicado à infância. A mudança foi provocada por um novo conceito de família, centrado num núcleo unicelular, preocupado em estimular o afeto entre todos os membros da família (ZILBERMAN, 2015). No entendimento da autora, “a nova valorização da infância gerou não só uma maior união familiar, mas igualmente, meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções”

(ZILBERMAN, 2015, p.15).

No século XVIII, as crianças, embora consideradas crianças com características próprias, ainda careciam de autonomia intelectual e emocional (ÁRIES, 2021). Desde então, os primeiros livros publicados, elaborados especialmente para o público infantil, tinham finalidade pedagógica e serviam como meio de apoio ao ensino. Em virtude de serem feitos por educadores, apresentavam esse caráter educativo. Os livros não possuíam beleza estética. Os mais conhecidos eram os Contos de Perrault, dos Irmãos Grimm e ainda “[...] a obra de Júlio Verne, explorando o fantástico, a aventura, envolvendo espaços comuns e, tendo como protagonistas jovens de espírito corajoso [...]” (SARAIVA, 2001, p. 35).

O surgimento da literatura infantil foi, portanto, consequência da ascensão da burguesia e de sua associação com a Pedagogia, pois as histórias foram pensadas para se tornarem uma ferramenta de ensino e aprendizagem, com o objetivo de oferecer uma educação privilegiada às crianças burguesas (CUNHA, 2006). As narrações eram compartilhadas por adultos e crianças, e aparentemente não havia objetos desconhecidos da criança, pois eram considerados “adultos em miniatura”, ouvindo as mesmas histórias (ÁRIES, 2021).

Uma contradição marca a literatura infantil desde suas origens. É que pensada e elaborada para a infância, na verdade, sempre ignorou seus anseios e impôs antes de tudo a visão do adulto sobre a criança.... Mas, se em sua origem a literatura infantil serviu mais ao adulto e à aculturação da criança a novos padrões de comportamento, higiene e virtudes, [...] (AMARILHA, 2002, p. 48).

Mesmo sem a noção de infância e de criança que se têm hoje, os contos de fadas eram a forma mais proeminente de literatura infantil na década de 1760, tendo a obra de Charles Perrault, com o título “Os contos dos Tempos Passados”, conhecidos como “Contos da Mamãe Gansa”, sendo considerado o primeiro livro de contos de fada (GÓES, 2010).

A literatura chegou ao Brasil no final do século XIX, mas as obras ainda tinham caráter pedagógico, condicionado pela educação e ligado à valorização do conhecimento (CUNHA, 2006). Por volta de 1900, começou a aparecer no país obras com as mesmas características da Europa, embora a presença da rima tornasse o texto mais lúdico e fácil de lembrar. O caráter formativo não foi descartado, mas sim disfarçado. Esse conceito mostra que, apesar do título denotar literatura infantil, ele ignorava suas reais necessidades e gostos, assumindo que o adulto é superior à ideia da criança. As ideias dos adultos sobressaíram às ideias das crianças (SARAIVA, 2001). Refletia, assim, a imagem que a criança tinha de si mesma, do que ela era ou do que deveria ser. A criança se definia em relação ao que os adultos e a sociedade esperavam dela.

Entre 1920 e 1945, em um período marcado por pressões e reivindicações da burguesia e da classe operária por mudanças salariais, a educação foi impactada devido a um sistema escolar fragilizado e a um elevado número de analfabetos. Com o objetivo de reformar a educação brasileira durante esse tempo surgiu a Escola Nova - defendendo uma melhor formação cidadã por meio de escolas primárias totalmente abrangentes que atendiam à preparação prática para o trabalho. Além disso, essa era marcou uma ascensão significativa na arte, famosamente iniciada pela Semana de Arte Moderna realizada em 1922, revolucionando a literatura em todo o cenário cultural do Brasil (SARAIVA, 2001).

A realização da Semana da Arte Moderna, em São Paulo, foi um movimento que vinha crescendo, em que se reuniram novos artistas e intelectuais. A partir de então, a literatura infantil entrou em um esquema de aceleradas publicações (LAJOLO; ZILBERMAN, 2022). Em 1920, a literatura ganhou força com Monteiro Lobato, aumentando o número de obras infantis e concretizando a produção literária, que apresenta o caráter novo de seu estilo e de sua temática, pois traz uma grande renovação à arte de contar (SARAIVA, 2001).

Com Monteiro Lobato é que tem início a verdadeira literatura infantil brasileira. Com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação, cria esse autor uma literatura centralizada em algumas personagens que percorrem e unificam seu universo ficcional (CUNHA, 2000, p. 24).

José Bento Monteiro Lobato (figura 1) nasceu na cidade de Taubaté, interior de São Paulo, em 18 de abril de 1882 e viveu até os 66 anos, deixando um legado de obras que influenciaram decisivamente a literatura brasileira no passado e que permanece atualmente (SILVA, 2000).



Figura 1 – Monteiro Lobato.

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/monteiro-lobato/>. Acesso 02 jul. 2024.

A primeira obra de Monteiro Lobato, destinada ao público infantil foi “A Menina do Narizinho Arrebitado” (figura 2), publicada em 1920. O sucesso foi tão grande que a obra vendeu 50.000 exemplares em menos de um ano (CAVALHEIRO, 1962 apud SILVA, 2000).



Figura 2 – Primeira obra de Monteiro Lobato.

Disponível em: <http://www.blogdemonteirolobato.blogspot.com>. Acesso 02 jul. 2024.

Monteiro Lobato destacou-se na literatura infantil por sua criatividade excepcional. Ele trilhou um caminho onde pôde criar, educar e transmitir seus conhecimentos e ideias através de suas obras. Com suas histórias, Lobato entrou na vida de cada criança e adolescente, introduzindo o maravilhoso na realidade familiar com total naturalidade. Personagens "reais", como Dona Benta e Tia Nastácia, tornaram-se tão importantes quanto os personagens "fantásticos", como o Visconde de Sabugosa e Emília (figura 3). Isso só foi possível graças ao desenvolvimento do fabuloso mundo de suas personagens, fazendo com que o maravilhoso se integrasse ao real, tornando suas obras mais atrativas e encantadora (ZOBARAN; ZINANI, 2016).



Figura 3 – Personagens do Sítio do Picapau Amarelo.

Disponível em: <<https://bandodeveio.wordpress.com/tag/monteiro-lobato-sitio-do-picapau-amarelo/>>. Acesso 02 jul. 2024.

A ampla produção de Monteiro Lobato na área da Literatura Infantil é composta por obras originais, adaptações e traduções. Dentre as obras originais de Lobato estão: A Menina do Nariz Arrebitado, O Saci, Fábulas do Marquês de Rabicó, Aventuras do Príncipe, Noivado de Narizinho, O Pó de Pirlimpimpim, Reinações de Narizinho, As Caçadas de Pedrinho, Emília no país da Gramática, Memórias da Emília, O Poço do Visconde, O Picapau Amarelo e A Chave do Tamanho (ZOBARAN; ZINANI, 2016).

Depois da ruptura iniciada por Lobato, libertando a literatura infantil daquele ranço pedagógico, a literatura infantil brasileira tomou grande impulso, expandindo o movimento editorial, pois segundo Lajolo e Zilberman (2022, p. 22),

O processo de modernização da sociedade brasileira, que se deu através do estímulo ao crescimento industrial e à urbanização, beneficiou a cultura brasileira, na medida em que proporcionou condições de produção, circulação e consumo de bens de que aquela se constituía. A literatura infantil também foi favorecida, já que a indústria de livros se solidificou e a escola, cujo resultado mais imediato é o acesso à leitura, se expandiu.

Nas décadas de 1950 e 1960, com a instauração da ditadura militar, houve repressão e perseguição de professores e alunos. As manifestações, tanto orais quanto escritas, eram proibidas. Os professores foram obrigados a seguir estritamente as diretrizes do governo, o que gerou um conflito na educação e aumentou o analfabetismo. Em resposta, surgiram movimentos populares em defesa dos direitos do povo, culminando, no período seguinte, na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse período ficou conhecido como a época da democracia

(SARAIVA, 2001).

Nesse contexto, a indústria cinematográfica surgiu e a televisão foi adotada como meio de comunicação de massa. Houve uma reformulação dos jornais e revistas, além do surgimento das primeiras revistas em quadrinhos para crianças. No entanto, o reconhecimento do público infantil se restringia às classes com maior poder aquisitivo (SARAIVA, 2001). A seleção do público-alvo fez com que a literatura infantil começasse a ser utilizada como instrumento pedagógico a serviço de uma ideologia.

Desde seu surgimento no Brasil, a literatura infantil passou por várias transformações até chegar aos dias atuais. Hoje, ela não se preocupa apenas em alfabetizar as crianças, mas também em proporcionar aulas ricas e prazerosas. Busca-se cultivar a imaginação e o senso crítico dos pequenos, fazendo-os compreender e vivenciar o significado das histórias através de obras que tenham qualidade estética e promovam a liberdade criativa

A CONTRIBUIÇÃO LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A literatura infantil desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, sendo uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio da literatura, as crianças são introduzidas ao mundo da linguagem escrita, estimulando o gosto pela leitura desde cedo, além de trazer contribuições para o desenvolvimento da criança, uma vez que possibilita um caminho de descoberta de si própria e do mundo. Os momentos de contação/leitura de história possibilitam não apenas que a criança aprenda a lidar com os aspectos literários e linguísticos, mas também com os emocionais e socioculturais.

A literatura infantil é uma expressão artística que representa o mundo, o ser humano e a vida através das palavras. Ela mescla os sonhos com a realidade, o imaginário com o concreto, os ideais com sua possível ou impossível realização. Segundo a autora, a literatura infantil é aquela que satisfaz os anseios do leitor, que se conecta com ele, permitindo-lhe enxergar o mundo à sua maneira, em seu próprio tempo e espaço, de acordo com seus desejos (COELHO, 2002).

Destarte, a literatura infantil desempenha um papel abrangente: promove o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, estimula o aspecto lúdico e fantástico, trabalha valores aplicáveis à realidade das crianças e à sua interação social, além de proporcionar uma abordagem mais envolvente do mundo, despertando curiosidade e emoções, e, sobretudo, cultivando o prazer pela leitura em cada criança. Vale ressaltar que ela serve como base para projetos pedagógicos em diversas áreas (SANTOS; OLIVEIRA, 2012).

Um exemplo clássico dessa abordagem envolvente e prazerosa é encontrado nos contos de fadas, também conhecidos como contos maravilhosos. Por muito tempo, essas narrativas foram negligenciadas devido às preocupações e polêmicas sobre a crueldade de certos eventos nelas descritos. Pais e responsáveis também temiam que essas histórias afastassem as crianças do mundo real, como relata Bettelheim (2021, p.36):

As histórias de fadas não pretendem descrever o mundo tal como o é, nem dão conselhos

sobre o que alguém deva fazer [...] o conto de fadas é terapêutico porque o paciente encontra suas próprias soluções, por meio da contemplação daquilo que a história parece sugerir a cerca de si e de seus conflitos íntimos nesse momento de sua vida.

Corroborando com o autor, Chesterton (2012, p.111) complementa:

Observo que realmente há seres humanos que pensam que contos de fadas são maus para crianças. [...] uma senhora escreveu-me uma enérgica carta dizendo que contos de fadas não deviam ser contados às crianças mesmo que fossem verdade. Ela diz que é cruel contar contos de fadas a crianças porque elas se assustam. Da mesma forma poder-se-ia dizer que é cruel dar romances sentimentais às moças porque as fazem chorar. Todo esse gênero de conversa é baseado naquele completo esquecimento de como é uma criança e que foi o fundamento firme de tantos esquemas educacionais. Se você mantiver os fantasmas e os duendes longe das crianças, elas os inventarão por si mesmas. [...].

Dentro desse contexto, Coelho (2002) argumenta que, embora os contos de fadas sejam fantasiosos, eles ecoam a realidade da vida e as experiências pessoais das crianças. Os defensores dessas histórias afirmam que elas representam uma expressão do psiquismo infantil e têm o propósito de estimular a imaginação. Portanto, para eles, os contos de fadas não representam uma ameaça para as crianças, especialmente porque fazem parte de uma fase muito breve de suas vidas.

O envolvimento da criança com o conto de fadas é tão grande que ela se põe no lugar dos personagens, imaginando-se naquele contexto para buscar, nas histórias, meios para lidar com os medos e as frustrações do seu dia a dia. “Todo esse processo faz parte da imaginação, da fantasia vivida durante a contação de história” (PEREIRA, 2007, p.06).

Conforme Farias e Rubio (2012), os contos de fadas desempenham um papel vital no desenvolvimento e na autoestima das crianças, contribuindo significativamente para sua formação. Sua estrutura, uso de fórmulas repetitivas e temas abordados por meio de linguagem metafórica permitem que as crianças se identifiquem com diversos personagens e situações.

De acordo com esses autores, a interação com os contos de fadas proporciona às crianças a oportunidade de explorar os mistérios da vida sem a preocupação com a aprovação dos adultos. Os contos estimulam o desenvolvimento do senso crítico, levando as crianças a refletirem sobre questões como certo e errado, bem e mal, pensamento e ação. Essa reflexão sobre os contos de fadas é essencial para a formação moral das crianças, pois lhes permite distinguir as atitudes dos personagens em relação às suas próprias.

Dessa forma, para Chesterton (2012, p.112),

Os contos de fadas não são responsáveis por produzir nas crianças o medo ou qualquer uma de suas formas; os contos de fadas não dão à criança a ideia do mau ou do feio; estas já estão nela, porque já estão no mundo. Os contos de fadas não dão à criança sua primeira ideia de fantasma. O bebê conhece intimamente o dragão desde que começa a imaginar. O que o conto lhe dá é um São Jorge para matá-lo. O que o conto de fadas faz é exatamente isto: acostuma-a, através de uma série de imagens claras, à ideia de que esses terrores ilimitados têm um limite, que esses inimigos sem forma têm como inimigos os cavaleiros de Deus, que há no universo algo mais místico do que a escuridão e mais forte do que o medo intenso.

Complementando a ideia do autor supracitado, Oliveira (2011) explanando sobre os contos de fadas, considera que estes estão inseridos num universo maravilhoso que parte de uma situação real, concreta, trabalhando emoções que as crianças já viveram, a história se passa em um ambiente fora dos limites do tempo, porém, onde todos podem caminhar.

Os personagens são simples, e sempre colocados em situações diferentes, buscando encontrar respostas de importância fundamental, atraindo as crianças a acharem junto com os personagens respostas para os seus conflitos que é vivido através da fantasia, do imaginário, tendo intervenção de entidades fantásticas como: bruxas, duendes, animais falantes. O desenvolvimento dos contos de fadas se torna uma busca de soluções no plano da fantasia, onde a restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real (OLIVEIRA 2011, p.41).

Por meio da fantasia e do “felizes para sempre”, os contos de fadas transmitem para as crianças de forma divertida e positiva, otimismo em relação ao mundo e as coisas da vida, indicando problemas e possíveis soluções (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Bettelheim (2021), os contos de fadas favorecem o desenvolvimento da personalidade da criança e ao mesmo tempo diverte, proporcionando “níveis distintos de significado e enriquece a sua existência de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à profusão e diversidade das contribuições dadas por esses contos à vida da criança” (p. 20). Conforme ressaltado por Oliveira (2011, p.40),

Quando lemos contos de fadas para as crianças, certamente estamos ajudando-as a recuperar partes de uma infância que se perdeu num tempo em que usavam a linguagem de seus sonhos para conversar com fadas e enfrentar gigantes. Através das histórias lidas pela própria criança ou contadas pelo professor, é possível que elas experimentem estados afetivos diferentes daqueles que a vida real os pode proporcionar. Assim, a presença da literatura infantil [...] representam um estímulo forte à aprendizagem da leitura. Adquirindo o gosto pela leitura a criança passara a escrever melhor e terá um repertório amplo de informações.

A verdadeira magia do conto de fadas, está na habilidade de derivar satisfação do desconforto. Ao dar vida às figuras sombrias presentes em nossa imaginação, tais como bruxas, gigantes e “lobos maus”, os contos de fadas têm a capacidade de evocar o medo, mas, no desfecho, sempre oferecem o prazer de testemunhar a superação desse medo. Pois o medo, de acordo com Abramovich (2009, p.125) está presente em nosso dia a dia, seja ele do escuro, de injeção, de ladrão, de cachorro, de altura, “medos com os quais todos convivem, dum jeito ou de outro, numa intensidade ou noutra, que se aprende a enfrentar, a desviar, a superar, a substituir, com os quais se aprende a conviver ou a lidar [...]”.

É por meio dos contos de fadas, que as crianças ampliam o conhecimento de si e dos outros, aprendem a superar melhor os estresses e as experiências traumáticas, desenvolvendo assim novas possibilidades. No entendimento de Bettelheim (2021), uma criança pode encontrar um consolo mais significativo em um conto de fadas do que em uma tentativa de consolo fundamentada em raciocínios e perspectivas adultas. A confiança da criança no que o conto de fadas transmite ocorre porque a visão de mundo apresentada nele está alinhada com a sua própria compreensão. Diante disso, nota-se a importância da literatura infantil, porém para que esta tarefa tenha bom êxito, Abramovich (2009) afirma que para contar histórias é preciso saber como se faz.

Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes. Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção. Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras. Contar histórias é uma arte. E tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro. Ela é o uso simples e harmônico da voz (ABRAMOVICH, 2009, p.18).

A autora complementa ainda, que o primeiro contato da criança com os livros ocorre oralmente através da contação de histórias, por meio da voz dos pais ou avós, sendo estas: contos de fadas, trechos bíblicos ou histórias inventadas, colocando a criança ou o narrador no lugar dos personagens.

De acordo com Santos e Oliveira (2012), as histórias a serem contadas para as crianças, devem falar de fatos e acontecimentos semelhantes as suas vivências internas e seu cotidiano, possibilitando vivenciar experiências que as personagens das histórias passam, dando sentido a sua vida não como algo imediato, mas como algo que se processa aos poucos através da interação texto-leitor.

É de suma importância lembrar que a riqueza dos aspectos formativos está na interação da criança com a obra literária, pois esta é abordada de forma fantástica, lúdica e simbólica. Ela se intensifica por meio de procedimentos pedagógicos adequados, levando a criança a compreender o texto e o contexto de forma abrangente (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Coelho (2002), para que a história seja fonte de prazer para a criança e contribua com o seu desenvolvimento, não se pode correr o risco de improvisar. É preciso que o contador a conheça, pois a linguagem escrita por mais simples e acessível que seja, requer adaptação verbal, para torná-la mais fácil, dinâmica e comunicativa. Complementando a ideia da autora, Abramovich (2009) afirma que ao ponderarmos sobre todos estes aspectos poderemos passar a emoção verdadeira que o autor sentiu ao escrever a história.

Abramovich (2009) ressalta ainda que é preciso respeitar o ritmo das narrativas, falando baixo nos momentos em que a personagem fala baixo, quando está pensando; elevar a voz nos momentos de grande agitação, dar as pausas necessárias para que a criança viaje com a história, use sua imaginação e tome partido nos momentos de conflito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da literatura consultada, é evidente que a literatura infantil é um recurso essencial para aprimorar as habilidades de leitura e escrita, especialmente na Educação Infantil. Ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, facilitando esse processo de aprendizado. Além disso, proporciona às crianças uma experiência enriquecedora e significativa, despertando nelas o amor pela leitura e a imaginação para explorar o mundo mágico dos contos de fadas e das histórias infantis.

Ao cultivar o hábito da leitura desde cedo e transmitir valores importantes por meio das narrativas, estamos contribuindo para a formação integral das crianças. Esse cultivo prepara-as para se tornarem leitores críticos, criativos e conscientes, capazes de apreciar a riqueza da literatura e aplicar os valores aprendidos em suas vidas.

Conclui-se, portanto, que trabalhar com entusiasmo e criatividade torna o aprendizado mais agradável e envolvente. A diversidade pedagógica enriquece o trabalho com a literatura infantil, tornando-o mais eficaz e prazeroso. Entretanto, é essencial que, ao utilizar esses recursos pedagógicos,

o professor prepare a turma para o que será visto ou ouvido e planeje atividades subsequentes, garantindo que o recurso seja realmente utilizado como ferramenta de aprendizagem.

Ao escolher um livro para narrar e a técnica pedagógica a ser aplicada, o professor deve implementar com segurança e determinação. Não basta ter um projeto ou a intenção; é necessário colocá-los em prática para obter resultados significativos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3.ed. Barueri-SP: LTC, 2021.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 42.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

CHESTERTON, Gilbert Keith. **Tremendas trivialidades: “O anjo vermelho”**. Tradução: Mateus Leme. Campinas: Editora Eclessiae, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2006.

FARIAS, Franci R.A.; RUBIO, Juliana A.S. **Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a construção do imaginário infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação; São Roque, v. 3, n. 1, 2012.

GOÉS, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura para crianças e Jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Literatura & Ensino).

JOSÉ, Elias. **Literatura Infantil: ler, contar e encantar crianças**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira: história e histórias**. 6.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

OLIVEIRA, Luciana A.; ZANETTI, Mara Luci. **Literatura infantil – conto de fadas**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Goiás– UEG. Caldas Novas, 2011.

PEREIRA, Maria Suely. **A importância da literatura infantil nas series iniciais**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Campo Largo, v. 6, n. 1, jun./2007.

SANTOS, Polyana F.; OLIVERIA, Marco Aurélio G. **A literatura infantil na educação infantil**. Revista Científica do ITPAC. Araguaína, v. 5, n. 2, abr./2012.

SARAIVA, Juracy Assman. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao Plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Rosa Maria Gracioto. **Os contos de fadas no mundo lobatiano**. Akropolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, 8 (4), out./dez. 2000.

ZILBERMAM, Regina. **A literatura infantil na escola**. 1.ed. São Paulo: Global, 2015.

ZOBARAN, Felipe Teixeira; ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **A ameaça do fantástico em A chave do tamanho, de Monteiro Lobato**. TODAS AS LETRAS, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 108-118, set./dez. 2016.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE APRENDER BRINCANDO

PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: POSSIBILITIES FOR LEARNING THROUGH PLAY



ROBERTA LÚCIA FERREIRA BARROS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Palas Atena de Chopinzinho (2011); Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Este texto de caráter e cunho educativo tem como finalidade apresentar a importância sobre jogos, brinquedos e brincadeiras como forma de desenvolvimento das habilidades e conteúdos propostos para a etapa da Educação Infantil. Desenvolver conteúdos brincando não significa tirar a importância e a seriedade no atendimento dos alunos de 0 a 5 anos que compõem a modalidade Educação Infantil, pois é justamente nesta fase em que a criança vive intensamente o faz de conta, o mundo da fantasia, as imitações, simbologias e representações de sentimentos e percepções que farão compreender sobre o mundo social em que vive. Para isto, realizamos as leituras de vários materiais bibliográficos onde o foco foi sobre as práticas pedagógicas e a necessidade da criança sobre o cuidar e o brincar como direito educacional. Assim, o embasamento para que obtivesse esse aprendizado, foram, as leituras de diversos autores como Oliveira, Jean Piaget, Vygotsky, dentre outros. Algumas considerações são importantes sobre os jogos e brinquedos, espera-se oferecer uma leitura consciente sobre importância do brincar na vida do ser humano, em especial na vida da criança. A conclusão final permitiu ressaltar os principais aspectos incluindo a relevância sobre o lúdico nos espaços escolares e sociais, bem como nos vários ambientes que permite a interação da criança que certamente farão com que os professores se motivem para a realização de novas propostas sobre o tema abordado.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Jogos; Brinquedos e Brincadeiras; Criança.

ABSTRACT

The purpose of this educational text is to present the importance of games, toys and play as a way of developing the skills and content proposed for the Early Childhood Education stage. Developing content through play doesn't mean taking away the importance and seriousness of attending to students between the ages of 1 and 5 who make up the Early Childhood Education modality, because it is precisely at this stage that children intensely experience make-believe, the world of fantasy, imitations, symbologies and representations of feelings and perceptions that will make them understand the social world in which they live. To do this, we read various bibliographic materials, focusing on pedagogical practices and the child's need for care and play as an educational right. Thus, the basis for this learning were the readings of various authors such as Oliveira, Jean Piaget, Vygotsky, among others. It is hoped to offer a conscious reading of the importance of play in the life of the human being, especially in the life of the child. The final conclusion highlighted the main aspects, including the relevance of play in school and social spaces, as well as in the various environments that allow children to interact, which will certainly motivate teachers to make new proposals on the subject.

KEYWORDS: Learning; Games; Toys and games; Children.

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como finalidade ressaltar a importância da Educação Infantil, uma vez que essa etapa é imprescindível para o desenvolvimento da socialização criança, bem como os caminhos que o professor deve percorrer diante de suas dificuldades em fazer com que a criança desperte o interesse para o aprender.

Relacionando a palavra criança e o cotidiano do espaço escolar na Educação Infantil nos leva ao contexto e a reflexão das necessidades do aluno, o planejar sobre brincar e os objetivos que a escola pensa, métodos lúdicos pedagógicos que devem auxiliar e contribuir para o desenvolvimento infantil.

O estudo segue com caráter de pesquisa bibliográfica, cujos objetivos tiveram o propósito de proporcionar aos professores de Educação Infantil o conhecimento necessário sobre o importante papel que eles têm na formação da criança. O referencial teórico desta pesquisa está fundamentado nas obras de Oliveira, Jean Piaget, dentre outros.

Desta forma, espera-se oferecer uma leitura consciente acerca da importância da fase escolar que a Educação Infantil oferece, do brincar na vida do ser humano, em especial na vida da criança. Tal estudo permitiu ressaltar os principais aspectos desta fase da vida e a importância de uma Educação Infantil significativa para a criança incluindo a importância do lúdico na vida de todo ser humano, bem como nos vários ambientes da instituição escolar, fator que, certamente, fará com que os educadores se motivem para a realização de novas propostas sobre o tema abordado.

Os dois eixos norteadores da BNCC que é a nossa Base nacional Comum Curricular, falam sobre a importância das interações e brincadeiras, Vygotsky (1987) aponta sobre a ação de brincar como momento de atividade que a criança cria, imagina, fantasia sobre a realidade e o seu agir interpretando o mundo em que vive, a realidade é que na fase infantil não há nada mais importante para a criança que as brincadeiras e brinquedos. De acordo com a autora Kishimoto (1999), e aqui fazemos a questão sobre este apontamento, é entender que a criança tem uma forma diferente de brincar e desenvolver suas brincadeiras, o que determina isso é exatamente a faixa etária em que a criança se encontra, sendo capaz de demonstrar suas imaginações, sentimentos, afetividade e também os diversos usos de um único brinquedo por exemplo.

Cabe ao professor em seu planejamento visualizar ações e oportunizar momentos diversificados envolvendo a brincadeira como forma de aprendizado na rotina escolar, utilizar brinquedos e jogos para que o aluno desenvolva experiências e encontre significados para seu aprendizado. Por isso, o lúdico deve ser utilizado como primordial recurso no ambiente escolar promovendo também o convívio afetivo, o autocuidado e o respeito a si e aos demais alunos, a compreensão de regras, o pensar e refletir em sociedade favorecendo o equilíbrio social e a conquista de sua autonomia.

Fora do convívio familiar a Educação Infantil constitui-se como primeiro espaço social em que a criança se relaciona, aprende, interage, movimenta-se e tudo isso deve ocorrer envolvendo as brincadeiras e interações, evidenciando cada momento que a criança permanece na escola. Desta forma, define-se a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica” sendo ofertada nas modalidades creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), caracterizando instituições escolares em espaços não domésticos. (Brasil, 2010, p. 12), sendo dever do Estado e Municípios ofertá-la de forma gratuita, com qualidade como diz a Constituição Federal de 1988.

Outro documento que vem nortear as práticas pedagógicas são as (DCNEI) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que evidencia e fundamenta os 2 eixos norteadores as brincadeiras e as interações, tão importante detalhar a importância dos eixos pois, quando a criança brinca, produz e reproduz diversos tipos de culturas, condutas, conhecimentos e emoções que são bases para suas interações sociais.

BRINCADEIRA: SITUAÇÃO PRIVILEGIADA PARA A APRENDIZAGEM

Na escola, o ato de brincar e a utilização de brinquedos não devem ser vistos como apenas um momento de prazer ou diversão, e sim, como uma forma da criança conhecer a si própria, os indivíduos que fazem parte do seu agrupamento, bem como a exposição de sentimentos, respeito ao próximo e ao cumprimento de regras para o bem comum. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Básica, as DCNEB (2013) aprendemos que:

O professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. (BRASIL, 2013, p. 58).

Pensar em educar e cuidar da criança é pensar em práticas educacionais que visam atitudes

em prol do seu aprendizado, deixando-a experimentar, ser criativa e autônoma em seu processo de construção do conhecimento, evidenciando assim, os conteúdos que compõem a nossa BNCC:

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. (BNCC, 2017, p.33).

Portanto, para que isso tenha funcionalidade dentro da Educação Infantil deve-se ter em todo momento de planejamento o compromisso com a utilização de jogos e brincadeiras como recursos lúdicos fundamentais para o seu movimento de descobertas e reconhecimento de si no espaço mundo. Os apontamentos de Borba nos mostram que:

A brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. (Borba, 2006, p.39).

O brincar pode oportunizar à criança descobertas que lhe possibilita o aprendizado. Quando o professor de educação infantil tem os conhecimentos e utiliza atividades lúdicas como fonte de desenvolvimento dos conhecimentos do seu aluno, este poderá ampliar as informações referentes a situações que são inerentes à própria criança.

Em seu livro “Jogo e educação”, Brougère (1998) aborda algumas teorias de Froebel afirmando:

Froebel defende a ideia de que o professor deve explorar a capacidade criadora da criança, permitindo que ela tenha ações espontâneas e prazerosas. A partir de objetos de seu cotidiano, a criança tem capacidade para criar significações e representar seu imaginário por si mesmo. Por isso, o brincar é representar, é prazer, autodeterminação, seriedade, expressão de necessidades e tendências internas. “A criança não é uma argila, moldável, é uma força mágica dotada de movimento, de resistência, de certa autonomia” (BROUGÈRE, 1998, p.63).

É necessário que o professor de Educação Infantil busque em sua formação os conhecimentos referentes à aprendizagem sobre a brincadeira e o lúdico como conteúdo pedagógico, pois desta forma estará apresentando um caminho para orientar seus alunos e lhes proporcionar momentos prazerosos em sua aprendizagem.

Ao aplicar atividades lúdicas, temos que ter a consciência de sua importância, pois estamos buscando neste momento por meio delas, desenvolver na criança sua capacidade de imaginar, memorizar, e principalmente de atenção, que são aspectos primordiais ao processo de evolução do seu conhecimento de Mundo, inseridas no contexto da educação infantil, de acordo com Dohme:

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (DOHME, 2003, p. 113 apud SANTOS, 2012).

Quando a criança pratica em sua atividade o brincar, permite o seu ingresso de visão de mundo, sendo este, de sua imaginação e também no mundo das regras. Pois é por meio das expressões que a brincadeira permite que a criança vá se adaptando aos meios em que convive.

Portanto, quando propomos uma brincadeira à criança, sendo está planejada e configurada aos objetivos que queremos atingir, além dos desafios que este ato pode propiciar, surgem os momentos de desafios, reflexão em cima dos problemas e suas possíveis resoluções.

É na brincadeira que ocorre fatores imaginários, a construção de regras, trocas de aprendizados para a compreensão da realidade.

As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto. Os brinquedos e brincadeiras elaborados e vivenciados pelas crianças ao longo da história da humanidade são, portanto, objeto de estudo que surgem à medida que entendemos a infância como categoria geracional sociologicamente instituída e produtora de uma cultura própria. (CARVALHO, 2003, p. 3).

Neste sentido, a brincadeira possibilita também fatores que contribuem para o autoconhecimento, onde a criança eleva sua estima por sentir prazer ao realizar as atividades, desenvolve-se no aspecto motor bem como em seu raciocínio. Podemos considerar que o brinquedo possui diferentes contextos, de acordo com o tempo, os lugares e os momentos históricos e sociais que a criança pertence, sendo que ela ainda pode recriar o seu brinquedo ou brincadeira dependendo do seu potencial de imaginação e criação.

Quando o lúdico é inserido dentro do contexto escolar precisamos levar em conta que os jogos precisam ser elaborados em planos pedagógicos, pois assim as crianças os usam como um instrumento de organização em sua rotina de aprendizagem. Assim entendemos que:

A brincadeira é tão importante para o desenvolvimento humano que até mesmo quando ocorrem brigas ela contribui para o crescimento e a aprendizagem. Negociar perspectivas, convencer o opositor, conquistar adesões para uma causa, ceder, abrir mão, lutar por um ponto de vista – tudo isso ensina a viver (OLIVEIRA; BORJA; FORTUNA, 2010 apud FORTUNA, 2011, p. 9).

Piaget (1960 – 1980) baseia-se na ideia da criança pesquisadora, que quando explora o seu meio, constrói o seu conhecimento pela experiência realizada. Neste sentido, o processo de interação do indivíduo e o ambiente, possibilita acontecer mecanismos mentais onde a criança passa a situar-se no mundo como parte integrante dele. Ou seja, Piaget fala de um equilíbrio entre o que a criança aprende e o que já aprendeu, e para que ocorra outro aprendizado a criança faz novas interações causando desequilíbrios, assimilação e ou acomodação de suas estruturas de aprendizagem.

É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma. O pensamento supõe então o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal (PIAGET, 1998, p.14).

Deste modo, por meio das brincadeiras, a criança se oportuniza a fazer modificações em seu meio, agindo e interagindo de forma a construir argumentos e processos autênticos que a farão pensar e atuar sobre si mesma e no mundo que a envolve. Neste sentido, o professor deve ter em suas metodologias a visão de seu aluno com sujeito ativo, investigativo, curioso para formar seus conhecimentos em todas as áreas, aqui mais especificamente com relação a sua autonomia e criatividade para olhar ao seu entorno e aprender com ele.

Portanto, para Vygotsky (2003), o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem, por meio da interação que cada indivíduo estabelece com o meio em que vive, tendo experiência

significativa. Nesse sentido, Faria (1994) também vê a criança.

Como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelece trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos (FARIA, 1994, p.4).

Contudo a criança não é capaz de aprender sozinha e sim na interação com outras pessoas no contexto social no qual participa. A aprendizagem acontece em sua vivência com o grupo e adquire experiências que são completas e externalizadas de diversas formas.

Chegamos assim, a seguinte fórmula do processo educativo. A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente. (VYGOTSKY, 2003, p.77).

Descobertas mais recentes no campo da neurologia - a ciência que estuda o cérebro - nos mostram que o brincar é fundamental para o desenvolvimento humano. Em uma situação do cotidiano, por exemplo, quando o adulto brinca com uma criança com movimentos sensoriais, por exemplo: “pular”, “rodar”, “balançar”, “esconder e achar”, o esforço realizado por ele, faz com que em seu cérebro formem novas conexões (sinapses), que depois serão acionadas para atividades que envolvam o tipo de movimento realizado.

As interações da criança com pessoas de seu ambiente desenvolvem lhe, pois, a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário. [...] A brincadeira fornece, pois, ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real, nela aparece a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta" (OLIVEIRA, 1992, p.57).

Quanto mais estimularmos as crianças através de brinquedos e brincadeiras, ora dirigidas, ora livres, mais mudanças físicas estaremos provocando em seu cérebro, e assim, estarão cada vez aptas as mudanças, transformações, aprendizagens em todo meio social lhe permitem a convivência.

Deste modo, o parque na Educação Infantil é um bom exemplo de espaço privilegiado, pois todo seu contexto e elementos se voltam para o lúdico, o espaço pode ser aberto ou fechado, desde que se permita atividades como as corporais sejam desenvolvidas pelas crianças. Neste caso, o espaço lúdico prioriza a aprendizagem, a produção de cultura, a integração ao coletivo e a sua educação. O importante dentro do espaço parque na educação infantil é a não divisão entre o educar e o cuidar, pois são momentos que a criança pode extravasar em alegria, prazer pela liberdade, pelo contato com o outro e com o meio.

Completando nossos estudos sobre a importância da Brincadeira para o desenvolvimento da criança, Machado traz a seguinte afirmação:

Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura. (MACHADO, 2003, p.21).

Assim, o brincar deve e pode ser oportunizado de natureza livre e espontânea, a princípio, incompatível com a rigidez e a busca de resultados concretos do ambiente escolar. Entretanto ambos caminham no mesmo sentido: o de propiciar a elaboração de novos conceitos e o desenvolvimento do educando. O brincar em grupo estabelece ainda, segundo Zanlorenzi (1989), regras de convivência e vínculos afetivos que podem auxiliar na redução da agressividade, possibilitando o desenvolvimento social, emocional e principalmente ensinando a criança a dividir e cultivar amizades. Brincando, a

criança aprende e se insere culturalmente no ambiente social, através da construção de normas e regras estabelecidas coletivamente para o bem comum, envolvendo assim o máximo possível dos objetivos do brincar na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É neste sentido que atribuímos a este trabalho o valor de conhecimento e todos a que ele tiver acesso, continuem suas pesquisas, e sejam utilizadas em sala de aula para a melhoria do atendimento as crianças que necessitam de uma nova proposta frente às estratégias de ensino e aprendizagem.

Os estudos apresentados na presente pesquisa, proporciona a reflexão sobre os espaços que jogos, brinquedos e brincadeiras podem oportunizar um conjunto de ações que nos permitem valorizar a importante contribuição de ações lúdicas como ferramentas de aprendizagem na Educação Infantil.

O tema abordado tem a intensão de enriquecer e alçar expectativas nos espaços escolares sobre quão importante é o lúdico e os mais diversos recursos que suas ações oferecem aos níveis e modalidades de ensino em todas as etapas que os alunos permanecem nas Instituições Escolares em nosso país.

Quando a escola promove e planeja em sua rotina práticas de ludicidade está dando oportunidades aos seus alunos de além do prazer pelas relações que o brincar oferece, faz com que cada criança participe ativamente da construção de sua aprendizagem, pois ao brincar o aluno atribui significados e valores em cada momento do processo de ensino e aprendizagem.

A criança que joga, estuda e participa da criação de regras e combinados, troca informações, expõem opiniões, a criança que brinca e manipula brinquedos, é oferecida uma gama de conceitos e conteúdos desenvolvendo seu cognitivo, aspecto motor, noções de lateralidade, contatos físicos, sentimentos e emoções, enfim, variados significados que o lúdico oferece indo muito além do simples ato de brincar que para a criança já é muito prazeroso.

Atualmente a escola de Educação Infantil, soma muitas cobranças que a sociedade delibera e embute em sua rotina escolar, como por exemplo, a questão da necessidade da leitura e da escrita, do uso intenso de cadernos e atividades mecânicas apenas com a intensão de treino de escritas, mas que, o desejo real é que a criança saia da educação infantil alfabetizada. Sabemos que a pré-escola é uma obrigatoriedade e sua intensão de realização a transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental levam a esses extremos de exercícios que muitas vezes ultrapassam os limites de dos objetivos para com a formação e desenvolvimentos de conteúdos e noções que devam de fato, ser trabalhados com a criança.

No entanto, é válido ressaltar que a educação infantil os profissionais precisam ter muito cuidado com a prontidão e a diversidade de precoce que varia muito de cada criança, pois é nesta fase de desenvolvimento que precisamos cuidar para não trocar o aprender brincando por exercícios sem respeitar o tempo e preparo de cada criança, tanto no individual como no coletivo em que participa.

Muitas famílias anseiam em ver suas crianças de 4 e 5 anos lendo e escrevendo, e isso pode até acontecer, porém, que seja evidenciado aqui neste momento tão oportuno, não é impossível alfabetizar crianças da pré-escola, mas que isso aconteça por meio do brincar, cantar, manipular materiais diversos, jogos, leituras de diversos tipos de gêneros textuais, são inúmeros conceitos e formas que o professor deve se ater para não cair na rotina de alfabetizar a criança da Educação Infantil precocemente e de maneira equivocada, promovendo muitas vezes, horas e horas de cadernos, folhas coladas de atividades que a criança pouco se importa e que se ela estivesse brincando ou jogando, os conteúdos poderia ser o mesmo do aplicado ali no caderno.

O lúdico neste contexto deve ser utilizado das mais variadas maneiras, como uma ferramenta bem planejada, orientada e avaliada e porque não, reavaliada, sabendo que a criança e o processo de aprendizagem devem ser observados e registrados, todos os dias, pois o ato educativo acima de tudo está baseado entre o brincar e o cuidar.

REFERÊNCIAS

BORBA, Â. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, MEC/SEB **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Acesso em: <https://pt.scribd.com/document/513519229/O-Brincar-Como-Um-Modo-de-Ser-e-Estar-No-Mundo-Angela-Mayer-Borba> Acesso 02 jul. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Acesso em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso 02 jul. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. 2013. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso 02 jul. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, Vol. 1. 1998.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Acesso em <https://www.scielo.br/j/ep/a/ktjhTPSSRWjSys3P87KBJVG/> Acesso 02 jul. 2024.

CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Ed.). **Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FARIA, A. L. G. **Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa**. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1994, cap. 8, p. 211-233.

FORTUNA, T. R. **O lugar do brincar na Educação Infantil**. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, nº 27, p. 8-10, junho. 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil**. Espacios en Blanco. Serie Indagaciones. Nº 24. Junio 2014 (81-106).

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. Edições Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Creches: Crianças, faz-de-conta & cia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. Ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

ZANLORENZI, E. **Você quer brincar? Comunica arte**. Campinas, n 13/14, 1889, p. 26-34.

NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

NEW CHALLENGES FOR CONTEMPORARY EDUCATION



RODRIGO MASKALENKA

Licenciatura em Graduação em Educação Física UMC, Universidade de Mogi das Cruzes e, 2001; Graduação em Pedagogia UNICID, Universidade da Cidade de São Paulo, 2016; Graduação em História UNILAJES, Centro Universitário de Jales, 2021; Coordenador Pedagógico e Chefe do Núcleo Educacional no Unificado Céu Sapopemba, Dora Mancini.

RESUMO

A Educação contemporânea enfrenta uma miríade de desafios em um mundo em rápida transformação. Este artigo examina uma ampla gama desses desafios e propõe estratégias para abordá-los de maneira eficaz. Destaca-se a necessidade urgente de preparar os estudantes para um mercado de trabalho em constante evolução, marcado pela automação, inteligência artificial e mudanças nas demandas por habilidades. Isso requer um currículo flexível e adaptável, que priorize competências como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e colaboração. Outro desafio significativo é o uso eficaz da tecnologia na sala de aula. Embora a tecnologia ofereça oportunidades sem precedentes para aprimorar a aprendizagem, é essencial garantir que sua integração seja feita de maneira equitativa e inclusiva, levando em consideração as necessidades e realidades de todos os estudantes. Além disso, a promoção da diversidade e inclusão é uma prioridade fundamental na educação contemporânea. A formação continuada dos professores é essencial para garantir que estejam atualizados com as melhores práticas educacionais e preparados para lidar com os desafios em constante evolução da sala de aula contemporânea. Por fim, a construção de parcerias sólidas entre escolas, famílias, comunidades e instituições é crucial para criar um ecossistema educacional holístico e integrado, capaz de apoiar o desenvolvimento integral de cada aluno. Ao enfrentar esses desafios de frente e implementar estratégias eficazes, a Educação contemporânea pode se tornar mais relevante, inclusiva e capacitada para preparar os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo flexível; Pensamento Crítico; Diversidade; Tecnologia Na Sala De Aula.

ABSTRACT

Contemporary education faces a myriad of challenges in a rapidly changing world. This article examines a wide range of these challenges and proposes strategies to address them effectively. It highlights the urgent need to prepare students for a constantly evolving job market, marked by automation, artificial intelligence and changing demands for skills. This requires a flexible and adaptable curriculum that prioritizes skills such as critical thinking, problem-solving, creativity and collaboration. Another significant challenge is the effective use of technology in the classroom. While technology offers unprecedented opportunities to enhance learning, it is essential to ensure that it is integrated in an equitable and inclusive manner, taking into account the needs and realities of all students. Furthermore, promoting diversity and inclusion is a key priority in contemporary education. Ongoing training for teachers is essential to ensure that they are up-to-date with the best educational practices and prepared to deal with the constantly evolving challenges of the contemporary classroom. Finally, building solid partnerships between schools, families, communities and institutions is crucial to creating a holistic and integrated educational ecosystem capable of supporting the integral development of every student. By tackling these challenges head on and implementing effective strategies, contemporary education can become more relevant, inclusive and empowered to prepare students for the challenges and opportunities of the 21st century.

KEYWORDS: Flexible Curriculum; Critical Thinking; Diversity; Technology in the Classroom.

INTRODUÇÃO

A Educação contemporânea enfrenta uma série de desafios complexos em um mundo em rápida transformação. Em meio a avanços tecnológicos, mudanças sociais e econômicas, e novas demandas do mercado de trabalho, as instituições educacionais enfrentam a tarefa monumental de preparar os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

Um dos principais desafios da Educação contemporânea é acompanhar as constantes mudanças no mercado de trabalho. A automação, a inteligência artificial e outras tecnologias disruptivas estão transformando rapidamente a natureza do trabalho, criando uma demanda por habilidades do século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e colaboração. Nesse contexto, é crucial que a educação se adapte, fornecendo um currículo flexível que prepare os alunos não apenas para os empregos de hoje, mas também para os empregos do futuro, muitos dos quais ainda nem existem. A Educação contemporânea enfrenta o desafio de promover a inclusão e a diversidade. Em um mundo cada vez mais interconectado e plural, é essencial que as escolas sejam espaços acolhedores e inclusivos para todos os alunos, independentemente de sua origem étnica, cultural, socioeconômica ou de suas necessidades individuais. Isso requer não apenas a

representação de diferentes grupos nos currículos e materiais didáticos, mas também a criação de ambientes escolares onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

Além disso, a tecnologia desempenha um papel cada vez mais importante na sala de aula contemporânea. Embora ofereça oportunidades sem precedentes para melhorar a aprendizagem, sua integração bem-sucedida requer não apenas acesso equitativo, mas também uma compreensão profunda de como utilizar essas ferramentas de maneira eficaz para promover o engajamento e o aprendizado dos alunos. A formação continuada dos professores é outro aspecto crucial da Educação contemporânea. Em um ambiente em constante evolução, os educadores precisam estar atualizados com as melhores práticas educacionais e preparados para enfrentar os desafios da sala de aula moderna.

Finalmente, a construção de parcerias sólidas entre escolas, famílias, comunidades e instituições é essencial para criar um ecossistema educacional holístico e integrado, capaz de apoiar o desenvolvimento integral de cada aluno. Neste artigo, exploraremos em detalhes esses desafios e as estratégias necessárias para enfrentá-los de maneira eficaz, garantindo que a Educação contemporânea seja relevante, inclusiva e preparada para os desafios e oportunidades do século XXI.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX

O século XX foi marcado por transformações sociais, econômicas e tecnológicas profundas, e a educação enfrentou uma série de desafios significativos ao longo desse período. Vamos explorar alguns dos principais desafios que moldaram a educação durante o século passado. Uma das questões fundamentais enfrentadas no século XX foi a expansão do acesso à educação. Durante esse período, muitos países buscaram democratizar o acesso à educação, garantindo que mais pessoas tivessem a oportunidade de frequentar a escola. No entanto, esse processo enfrentou diversos obstáculos, como a falta de recursos financeiros, infraestrutura inadequada e desigualdades sociais e culturais que limitavam o acesso de certos grupos populacionais à educação de qualidade.

Outro desafio enfrentado pela educação no século XX foi a tendência à padronização e rigidez curricular. Muitos sistemas educacionais adotaram abordagens de ensino centradas na memorização e na repetição, em detrimento do desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade. Isso resultou em um modelo de educação mais tradicional e hierárquico, que nem sempre estava alinhado com as necessidades e aspirações dos alunos. As desigualdades educacionais foram outro desafio significativo enfrentado no século XX. Apesar dos esforços para democratizar o acesso à educação, persistiram disparidades substanciais no que diz respeito à qualidade e ao alcance da educação. Muitas vezes, essas desigualdades estavam relacionadas a fatores socioeconômicos, como renda, raça, etnia e localização geográfica, o que resultava em oportunidades educacionais desiguais para diferentes grupos de alunos. A ascensão da tecnologia e da digitalização também apresentou desafios e oportunidades para a educação no século XX. À medida que novas tecnologias surgiam, surgiram questões sobre como integrá-las de forma eficaz na sala de aula e como preparar os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado. Além disso, a rápida evolução tecnológica exigia que os

sistemas educacionais se adaptassem constantemente para acompanhar as mudanças, o que nem sempre era fácil devido a limitações de recursos e resistência à mudança.

A globalização trouxe consigo uma maior interconexão entre culturas e sociedades em todo o mundo, o que representou tanto oportunidades quanto desafios para a educação. Por um lado, a diversidade cultural enriqueceu o ambiente educacional, oferecendo novas perspectivas e experiências aos estudantes. Por outro lado, também levantou questões sobre como promover a compreensão intercultural e garantir que todos os alunos se sintam incluídos e valorizados em um ambiente cada vez mais diversificado.

Esses são apenas alguns dos desafios que a educação enfrentou ao longo do século XX. Cada um deles exigiu respostas criativas e inovadoras por parte dos educadores e formuladores de políticas, e muitos deles continuam a ser relevantes no século XXI, à medida que a educação continua a evoluir em resposta às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas.

PREPARANDO ESTUDANTES PARA O MERCADO DE TRABALHO EM EVOLUÇÃO

O preparo dos alunos para um mercado de trabalho em constante evolução tem sido um dos desafios mais prementes enfrentados pela educação ao longo do século XX e início do século XXI. O mercado de trabalho passou por mudanças significativas ao longo do século XX e início do século XXI, com o surgimento de novas indústrias, avanços tecnológicos e mudanças nas demandas por habilidades. Isso exige que o sistema educacional se adapte rapidamente para garantir que os alunos adquiram as habilidades e competências necessárias para ter sucesso em uma economia em constante evolução. As habilidades do século XXI, como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas, colaboração e alfabetização digital, tornaram-se cada vez mais importantes no mercado de trabalho contemporâneo. Portanto, a educação precisa priorizar o desenvolvimento dessas habilidades, proporcionando oportunidades para os alunos praticá-las e aplicá-las em contextos do mundo real.

Diante da incerteza e da rápida mudança no mercado de trabalho, os alunos precisam desenvolver flexibilidade e adaptabilidade para se ajustarem a novas situações e exigências profissionais. Isso requer um currículo escolar que promova a aprendizagem ativa, a experimentação e a resolução de problemas, em vez de simplesmente enfatizar a memorização de fatos e conceitos. Com o aumento da automação e da inteligência artificial, espera-se que muitos empregos passem por mudanças significativas ou desapareçam completamente. Portanto, é essencial que os alunos desenvolvam uma mentalidade de aprendizagem ao longo da vida, buscando constantemente novas habilidades e conhecimentos para se manterem relevantes e competitivos no mercado de trabalho em constante evolução. Para garantir que os alunos estejam preparados para o mercado de trabalho, é importante estabelecer parcerias sólidas com o setor privado e outras instituições relevantes. Isso pode incluir estágios, programas de mentoria, palestras de profissionais da indústria e outras oportunidades de aprendizagem prática que permitam aos alunos adquirir experiência e conhecimento sobre o mundo do trabalho.

INTEGRANDO A TECNOLOGIA DE FORMA EFICAZ NA SALA DE AULA

Integração eficaz da tecnologia na sala de aula é um desafio crucial para a educação contemporânea. Um dos desafios fundamentais é garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo à tecnologia. Isso inclui não apenas dispositivos e conexão à internet, mas também software e recursos digitais relevantes para apoiar a aprendizagem. As desigualdades no acesso à tecnologia podem aprofundar as disparidades educacionais e restringir as oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Os educadores desempenham um papel fundamental na integração eficaz da tecnologia na sala de aula. No entanto, muitos professores podem enfrentar desafios ao usar tecnologia devido à falta de conhecimento, habilidades ou confiança. Portanto, é essencial fornecer formação profissional adequada e contínua para capacitar os educadores a utilizar eficazmente a tecnologia para melhorar a aprendizagem dos alunos. A tecnologia deve ser integrada de forma significativa e intencional na sala de aula, complementando e enriquecendo as práticas de ensino existentes. Isso envolve não apenas substituir métodos de ensino tradicionais por tecnologia, mas sim utilizar a tecnologia para facilitar experiências de aprendizagem autênticas e envolventes que promovam a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes.

É importante avaliar regularmente o impacto da tecnologia na aprendizagem dos alunos e fazer ajustes conforme necessário. Isso pode envolver o uso de dados e análises para acompanhar o progresso dos estudantes, identificar áreas de melhoria e informar a tomada de decisões sobre o uso futuro da tecnologia na sala de aula. Além de usar tecnologia como uma ferramenta de ensino, é essencial promover a alfabetização digital dos estudantes, capacitando-os a usar tecnologia de forma crítica, responsável e ética. Isso inclui ensinar habilidades como avaliação de fontes de informação online, proteção de privacidade e segurança digital. No cenário da educação contemporânea, um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições educacionais é encontrar o equilíbrio entre a integração da tecnologia e a manutenção da humanização do processo educacional. Por um lado, a tecnologia oferece inúmeras oportunidades para enriquecer o ensino e a aprendizagem, proporcionando acesso a recursos educacionais diversificados, facilitando a colaboração entre alunos e professores e personalizando o aprendizado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. No entanto, por outro lado, existe o risco de que o uso excessivo ou inadequado da tecnologia possa comprometer a qualidade da educação, minando a interação humana, a empatia e a conexão emocional no ambiente de aprendizagem. Portanto, o desafio central para os educadores contemporâneos é encontrar maneiras eficazes de integrar a tecnologia ao currículo escolar, sem perder de vista a importância fundamental da humanização do ensino. Isso requer uma abordagem equilibrada e consciente, que reconheça o potencial da tecnologia para aprimorar a educação, ao mesmo tempo em que enfatiza a importância da presença humana, da empatia e da construção de relacionamentos significativos no processo educacional.

Uma das estratégias-chave para enfrentar esse desafio é promover uma cultura escolar que valorize tanto a tecnologia quanto a humanização, incentivando a colaboração entre professores, alunos e famílias para criar um ambiente de aprendizagem que integre de forma harmoniosa esses dois aspectos. Isso pode envolver o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam o uso responsável da tecnologia, a formação de professores em métodos eficazes de integração tecnológica

e o envolvimento dos alunos em atividades que incentivem a reflexão crítica sobre o papel da tecnologia em suas vidas e na sociedade como um todo. Além disso, é essencial que os educadores priorizem a criação de experiências de aprendizagem significativas e autênticas, que valorizem a individualidade de cada aluno e cultivem sua curiosidade, criatividade e senso de propósito. Isso pode ser alcançado por meio da utilização da tecnologia de forma intencional, como uma ferramenta para facilitar a exploração, a investigação e a expressão dos alunos, ao mesmo tempo em que se mantém um foco constante no desenvolvimento das habilidades socioemocionais e na construção de relacionamentos interpessoais positivos. Em última análise, a integração bem-sucedida da tecnologia e da humanização na educação contemporânea requer um compromisso contínuo com a inovação, a colaboração e a reflexão crítica por parte de todos os envolvidos no processo educacional. Somente assim poderemos garantir que nossas escolas estejam verdadeiramente preparadas para enfrentar os desafios do século XXI e proporcionar uma educação de qualidade que prepare os alunos para o sucesso em um mundo em constante mudança.

PREPARANDO O ESTUDANTE PARA O MERCADO DE TRABALHO EM EVOLUÇÃO

Preparar os estudantes para enfrentar um mercado de trabalho em constante mudança é um dos desafios mais prementes da educação contemporânea. O mercado de trabalho moderno exige habilidades que vão além do conhecimento acadêmico tradicional. Habilidades como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas, colaboração e comunicação são cada vez mais valorizadas pelos empregadores. Portanto, é essencial que a educação se concentre no desenvolvimento dessas habilidades, proporcionando oportunidades para os alunos praticá-las e aplicá-las em contextos do mundo real. Com o avanço da tecnologia, é fundamental que os alunos estejam familiarizados com as ferramentas e plataformas digitais utilizadas no ambiente de trabalho. Isso inclui não apenas a familiaridade com software específico, mas também a capacidade de aprender novas tecnologias rapidamente e adaptar-se a ambientes de trabalho digitalizados. As escolas devem integrar o uso de tecnologia em suas práticas educacionais para preparar os alunos para esse aspecto do mercado de trabalho. À medida que as profissões e as demandas do mercado de trabalho evoluem, é crucial que os alunos desenvolvam uma mentalidade de aprendizagem ao longo da vida. Isso envolve a disposição e a capacidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades ao longo de suas carreiras. A educação deve incentivar a curiosidade, a experimentação e a busca contínua por aprendizado, capacitando os estudantes a se adaptarem a mudanças e a prosperarem em ambientes de trabalho dinâmicos.

Com o crescimento do empreendedorismo e da economia criativa, é importante que os alunos desenvolvam competências empreendedoras que lhes permitam identificar oportunidades, tomar iniciativa e criar valor. Isso pode incluir habilidades como pensamento inovador, liderança, resiliência e capacidade de resolver problemas complexos. A educação deve proporcionar oportunidades para os alunos explorarem essas competências e desenvolverem sua capacidade de empreender e inovar. Em um mercado de trabalho cada vez mais globalizado, é essencial que os estudantes tenham uma compreensão ampla e sensível das questões globais e culturais. Isso inclui a capacidade de trabalhar de forma eficaz em equipes diversificadas, adaptar-se a diferentes culturas e perspectivas, e resolver

problemas complexos em contextos interculturais. A educação deve promover a consciência global e a apreciação da diversidade como parte integrante da preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Uma abordagem holística e centrada nos estudantes para prepará-los para um mercado de trabalho em constante evolução. Ao focar no desenvolvimento de habilidades do século XXI, adaptação às novas tecnologias, aprendizagem ao longo da vida, competências empreendedoras e consciência global, as escolas podem equipar os estudantes com as ferramentas necessárias para prosperar em uma economia em constante mudança.

PROMOVENDO A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE NA SALA DE AULA

Promover a inclusão e a diversidade na sala de aula é um dos desafios mais importantes e urgentes enfrentados pela educação contemporânea. É fundamental que a sala de aula seja um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Isso requer a promoção de uma cultura de respeito mútuo, empatia e aceitação da diversidade. Os educadores devem estar atentos a comportamentos discriminatórios ou excludentes e intervir prontamente para garantir que todos os alunos se sintam seguros e bem-vindos. Os currículos escolares devem refletir a diversidade da sociedade, incorporando perspectivas de diferentes culturas, grupos étnicos, religiões, orientações sexuais, identidades de gênero e habilidades. Isso não apenas promove a inclusão, mas também enriquece a experiência educacional dos alunos, fornecendo uma compreensão mais ampla e holística do mundo.

Cada estudante é único e pode ter necessidades diferentes em termos de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, é importante que os educadores adotem uma abordagem diferenciada e personalizada para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso pode envolver a implementação de práticas pedagógicas flexíveis, o fornecimento de suporte adicional para alunos com deficiência ou necessidades especiais, e a promoção de estratégias de ensino que sejam acessíveis a todos os estudantes. Os educadores desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e da diversidade na sala de aula. Portanto, é essencial fornecer-lhes a formação e o suporte necessários para lidar eficazmente com a diversidade de estudantes e promover uma cultura inclusiva. Isso pode incluir o desenvolvimento de habilidades de comunicação intercultural, a familiarização com estratégias de ensino diferenciado e a consciência de questões relacionadas à diversidade e inclusão.

A promoção da inclusão e da diversidade na sala de aula requer uma abordagem colaborativa que envolva não apenas os educadores, mas também a comunidade escolar e as famílias dos alunos. É importante estabelecer parcerias sólidas com organizações locais, grupos comunitários e famílias para criar um ambiente de apoio e compreensão mútua, onde todos os estudantes se sintam valorizados e incluídos.

Ao criar um ambiente inclusivo, diversificar os currículos, adaptar-se às necessidades individuais dos estudantes, capacitar os educadores e promover parcerias com a comunidade e as famílias, as escolas podem criar ambientes de aprendizagem que celebrem a diversidade e capacitam todos os estudantes a alcançarem seu pleno potencial.

INTEGRANDO A TECNOLOGIA DE FORMA EFICAZ NA SALA DE AULA

A integração eficaz da tecnologia na sala de aula é um desafio importante e complexo enfrentado pela educação contemporânea. A tecnologia deve ser integrada na sala de aula com um propósito claro e relevante para a aprendizagem dos alunos. Isso envolve identificar como a tecnologia pode apoiar e aprimorar os objetivos de ensino e aprendizagem, em vez de simplesmente introduzi-la por sua própria causa. Os educadores devem selecionar cuidadosamente as ferramentas e recursos tecnológicos que atendam às necessidades dos alunos e se alinhem aos padrões educacionais. Os educadores desempenham um papel central na integração eficaz da tecnologia na sala de aula. Portanto, é essencial fornecer-lhes formação e capacitação adequadas para utilizar as ferramentas e recursos tecnológicos de maneira eficaz. Isso inclui não apenas o conhecimento técnico necessário para operar a tecnologia, mas também a compreensão pedagógica de como integrá-la de forma significativa no ensino e na aprendizagem. A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para personalizar a aprendizagem e atender às necessidades individuais dos alunos. Por meio de plataformas de aprendizagem adaptativa, aplicativos educacionais e recursos digitais, os educadores podem oferecer experiências de aprendizagem sob medida que se ajustem ao ritmo, estilo e nível de habilidade de cada aluno. Isso pode aumentar o engajamento dos alunos e melhorar os resultados de aprendizagem. Pode ainda, facilitar experiências de aprendizagem criativas e colaborativas, permitindo que os alunos criem, compartilhem e colaborem em projetos significativos. Ferramentas como blogs, wikis, plataformas de mídia social e ferramentas de colaboração online podem promover a expressão criativa, a comunicação eficaz e o trabalho em equipe entre os alunos. Os educadores devem aproveitar essas ferramentas para promover uma cultura de aprendizagem ativa e participativa na sala de aula.

A tecnologia pode facilitar a avaliação formativa e o feedback oportuno, permitindo que os educadores monitorem o progresso dos alunos e forneçam orientação personalizada. Ferramentas de avaliação online, plataformas de gerenciamento de aprendizagem e aplicativos de feedback podem simplificar o processo de coleta, análise e comunicação de dados sobre o desempenho dos alunos. Isso pode ajudar os educadores a identificar áreas de dificuldade, oferecer suporte adicional e acompanhar o progresso ao longo do tempo. Ao garantir que a tecnologia seja usada com propósito, fornecer formação adequada aos educadores, personalizar a aprendizagem, promover a criatividade e a colaboração, e utilizar a tecnologia para avaliação e feedback, as escolas podem aproveitar o potencial da tecnologia para melhorar a aprendizagem dos alunos e prepará-los para um mundo digitalizado.

INVESTINDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Investir na formação continuada dos professores é fundamental para garantir a qualidade da educação e promover o desenvolvimento profissional dos educadores. A formação continuada dos professores oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais. Isso inclui o aprimoramento de técnicas de ensino, estratégias de avaliação, gerenciamento de sala de aula, diferenciação instrucional e uso eficaz de recursos educacionais. Ao adquirir essas

habilidades, os professores podem melhorar sua prática pedagógica e proporcionar experiências de aprendizagem mais eficazes para os estudantes. A formação continuada dos professores também pode ajudá-los a integrar efetivamente novas tecnologias na sala de aula. Isso envolve o desenvolvimento de competências digitais, a familiarização com ferramentas e recursos tecnológicos relevantes e a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras que incorporem a tecnologia de forma significativa na aprendizagem dos estudantes. A formação continuada pode capacitar os professores a aproveitar ao máximo o potencial da tecnologia para melhorar a qualidade do ensino e promover o engajamento dos estudantes.

À medida que o conhecimento e as práticas educacionais continuam a evoluir, é importante que os professores estejam atualizados em relação às últimas tendências e pesquisas na área da educação. A formação continuada oferece oportunidades para os professores se manterem atualizados sobre desenvolvimentos curriculares, mudanças nas normas educacionais, novas abordagens pedagógicas e descobertas em pesquisa educacional. Isso permite que os professores ajustem sua prática conforme necessário e forneçam uma educação de alta qualidade aos alunos. A formação continuada dos professores não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também inclui aspectos sociais e profissionais. Os programas de formação continuada podem oferecer oportunidades para os professores compartilharem experiências, colaborar com colegas, receberem feedback construtivo e se engajarem em comunidades de prática profissional. Isso promove um senso de pertencimento e apoio entre os professores, incentivando o crescimento profissional contínuo e a melhoria da prática pedagógica. Para garantir a eficácia dos programas de formação continuada, é importante oferecer incentivos e reconhecimento aos professores que participam ativamente do desenvolvimento profissional. Isso pode incluir oportunidades de promoção, aumentos salariais, concessão de créditos de desenvolvimento profissional e reconhecimento público por conquistas e contribuições para a educação. Esses incentivos ajudam a motivar os professores a investir em seu próprio crescimento profissional e a se comprometerem com a excelência no ensino. Ao desenvolver habilidades pedagógicas, integrar novas tecnologias, atualizar currículos, oferecer suporte social e profissional, e fornecer incentivos e reconhecimento, os programas de formação continuada podem capacitar os professores a enfrentar os desafios da educação contemporânea e criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e eficazes.

CONSTRUINDO PARCERIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES E OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Construir parcerias eficazes entre escolas, famílias, comunidades e outras instituições é essencial para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuir para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU.

. As escolas devem buscar formas de envolver ativamente as famílias na vida escolar, incluindo-os em decisões educacionais, fornecendo oportunidades para participação em eventos escolares, promovendo a comunicação regular entre escola e família e oferecendo recursos e suporte para o aprendizado em casa. Parcerias com organizações comunitárias, instituições locais e empresas podem enriquecer a experiência educacional dos estudantes e fornecer apoio adicional além das paredes da

escola. Isso pode incluir programas de mentoria, estágios, oportunidades de voluntariado, atividades extracurriculares e acesso a recursos e serviços comunitários. Ao colaborar com a comunidade, as escolas podem ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes e fortalecer os laços entre a escola e o bairro. Para atender às necessidades variadas dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade, é importante integrar serviços sociais na abordagem educacional. Isso pode incluir serviços de saúde mental, assistência social, alimentação e apoio à habitação. Ao fornecer acesso a esses serviços dentro do ambiente escolar, as escolas podem ajudar a remover barreiras para o aprendizado e apoiar o desenvolvimento holístico dos estudantes.

Colaborações entre escolas, universidades, instituições de pesquisa e outras entidades educacionais podem promover a troca de conhecimentos, recursos e práticas promissoras. Essas parcerias podem incluir programas de formação de professores, projetos de pesquisa colaborativa, compartilhamento de recursos educacionais e desenvolvimento de currículos inovadores. Ao trabalhar em conjunto, as instituições educacionais podem impulsionar a inovação e a excelência na educação. Parcerias para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes podem fornecer apoio crucial para o bem-estar emocional e o desenvolvimento de habilidades como resiliência, autoconsciência, empatia e tomada de decisões responsáveis. Isso pode envolver a colaboração com profissionais de saúde mental, organizações sem fins lucrativos e especialistas em desenvolvimento infantil para fornecer programas e serviços de apoio emocional e social dentro e fora da escola. Ao envolver ativamente as famílias, colaborar com a comunidade, integrar serviços sociais, estabelecer parcerias interinstitucionais e focar no desenvolvimento socioemocional, as escolas podem criar um ambiente de apoio que permita que todos os alunos alcancem seu potencial máximo. O envolvimento dos pais e responsáveis na educação de seus filhos não apenas contribui para o sucesso acadêmico e socioemocional dos alunos (ODS 4.7), mas também promove a igualdade de gênero (ODS 5) e fortalece as parcerias para o alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS 17). Parcerias com organizações comunitárias, instituições locais e empresas podem promover não apenas a educação de qualidade (ODS 4), mas também a redução das desigualdades (ODS 10) e o desenvolvimento econômico sustentável (ODS 8). A integração de serviços sociais na abordagem educacional contribui para a promoção da saúde e do bem-estar (ODS 3), além de ajudar a eliminar a pobreza (ODS 1) e combater a fome e a má nutrição (ODS 2). Colaborações entre escolas, universidades, instituições de pesquisa e outras entidades educacionais promovem não apenas a educação de qualidade (ODS 4), mas também a inovação (ODS 9) e o fortalecimento das capacidades institucionais (ODS 16). Parcerias para o desenvolvimento socioemocional dos alunos contribuem para a promoção da saúde mental (ODS 3) e para a educação inclusiva e equitativa (ODS 4), além de fomentar sociedades pacíficas e inclusivas (ODS 16).

Construir parcerias sólidas entre escolas, famílias, comunidades e outras instituições não apenas para promover o desenvolvimento integral dos alunos, mas também para avançar em direção aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, cria um mundo mais justo, equitativo e sustentável para as gerações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação enfrenta uma série de desafios complexos e multifacetados na era contemporânea, que exigem abordagens inovadoras e colaborativas para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e prepará-los para os desafios do século XXI. Neste artigo, exploramos diversos aspectos desses desafios e destacamos estratégias e práticas promissoras para enfrentá-los de maneira eficaz. Desde a preparação dos estudantes para um mercado de trabalho em constante evolução até a integração da tecnologia de forma eficaz na sala de aula, passando pela promoção da inclusão e da diversidade e pelo investimento na formação continuada dos professores, fica claro que a educação contemporânea está passando por uma transformação significativa para atender às demandas da sociedade atual. Ao mesmo tempo, reconhecemos a importância de construir parcerias sólidas entre escolas, famílias, comunidades e outras instituições, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, para promover o desenvolvimento integral dos alunos e contribuir para um futuro mais justo, equitativo e sustentável.

É fundamental que educadores, gestores escolares, formuladores de políticas, famílias, comunidades e demais envolvidos no processo escolar, trabalhem em conjunto para enfrentar esses desafios de forma colaborativa e construtiva. Somente assim poderemos garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que os capacite a alcançar seu pleno potencial e a contribuir para a construção de um mundo melhor. Em última análise, a educação é a chave para o progresso humano e o desenvolvimento sustentável, e é nossa responsabilidade coletiva assegurar que ela atenda às necessidades e desafios do mundo contemporâneo e prepare as gerações futuras para enfrentar os desafios do amanhã.

REFERÊNCIAS

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 14 jun. 2024.

Cury, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo.** Cortez Editora, 1985.

Luna, Ana Maria Regina. **Preparando Estudantes para o Mercado de Trabalho em Evolução.** Atlas, 2019.

Mendes, Andressa. **Educação Profissional no Brasil: Desafios para a Inclusão no Mercado de Trabalho em Evolução**. Editora Appris, 2017.

LOPES, Danilo Marcondes. **Inclusão e Diversidade na Educação: Estratégias e Práticas para a Sala de Aula**. Penso, 2018.

MORAN, José Manuel. **Sala de Aula Inovadora: A Educação do Futuro Presencial e Online**. Papirus, 2013.

CARVALHO, Maria da Silva. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Desafios e Perspectivas**. Vozes, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>. Acesso 14 jun. 2024.

ARTE E RECICLAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

ART AND RECYCLING IN PRIMARY EDUCATION



RUTE ELEOTERIO PEREIRA

Graduações em História pela Universidade do Grande ABC (2007); Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014); Artes Visuais pela Universidade Batista (2024). Professora de Ensino Fundamental II – História no Estado SP e Professora de Educação Infantil na Prefeitura de Ribeirão Pires SP. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Batista (2016).

RESUMO

A arte tem o poder de comunicar e sensibilizar através de suas diversas formas de expressões. Neste caso, através da forma visual. Quando se integra arte e sustentabilidade, cria-se a possibilidade de uma linguagem visual que supera barreiras linguísticas e culturais, permitindo uma comunicação eficaz sobre questões ambientais. Existem diversos artistas que exploram em sua arte a utilização de materiais recicláveis como matéria-prima em suas expressões artísticas, confirmando que a arte é capaz de inspirar mudanças e despertar a consciência ecológica. Tendo em vista que a reciclagem é uma prática fundamental para a gestão de resíduos sólidos atualmente. Ao transformar materiais descartados em novos produtos, reduzimos a demanda por recursos naturais, minimizando a emissão de poluentes e contribuindo para a preservação do meio ambiente. Os princípios da reciclagem incluem a coleta seletiva, a separação de materiais, o processamento adequado destes materiais e a reintrodução deles na produção de novos produtos.

PALAVRAS-CHAVE: Reciclagem; Conscientização; Criatividade.

ABSTRACT

Art has the power to communicate and raise awareness through its various forms of expression. In

this case, through visual form. When art and sustainability are integrated, it creates the possibility of a visual language that overcomes linguistic and cultural barriers, enabling effective communication on environmental issues. There are several artists who explore the use of recyclable materials as raw materials in their artistic expressions, confirming that art is capable of inspiring change and awakening ecological awareness. Recycling is currently a fundamental practice in solid waste management. By transforming discarded materials into new products, we reduce the demand for natural resources, minimizing the emission of pollutants and contributing to the preservation of the environment. The principles of recycling include selective collection, the separation of materials, the proper processing of these materials and their reintroduction into the production of new products.

KEYWORDS: Recycling; Awareness; Creativity.

INTRODUÇÃO

Há impacto positivo da integração dessas temáticas no processo educativo quando a arte e a reciclagem, no contexto educacional, oferecem benefícios substanciais. Os estudos indicam que a abordagem prática e interdisciplinar aumenta significativamente a retenção de conhecimento. Além disso, ao abordar questões ambientais de maneira criativa, os alunos sentem-se engajados a desenvolver habilidades críticas, como consciência sustentável voltada à resolução de problemas.

A sustentabilidade, quando incorporada ao processo educativo, não só fornece informações sobre práticas ambientais assertivas, mas também promove um senso de responsabilidade ecológica. Os alunos passam a compreender o papel ativo que desempenham na preservação do planeta, tornando-se agentes de mudança em suas comunidades. Ao embasar nosso projeto nessas bases teóricas, buscamos proporcionar uma experiência educacional enriquecedora. Que além de informar sobre a importância da reciclagem, também utiliza a arte como uma ferramenta eficaz para incentivar ações positivas em relação ao meio ambiente.

As atividades devem ser estruturadas de forma a proporcionar uma experiência prática e envolvente. Inicialmente, deve ser realizada uma fase introdutória, na qual os participantes serão apresentados aos princípios da reciclagem, com ênfase na coleta seletiva e na importância da redução de resíduos. Essas atividades práticas têm como objetivo desenvolver habilidades artísticas, conscientização ambiental e proporcionar uma experiência completa, integrando os participantes ao processo de transformação de materiais recicláveis em expressões artísticas sustentáveis. A formação de parcerias é um elemento fundamental para o sucesso de um programa de educação ambiental focado para a reciclagem nas escolas de ensino fundamental. Essas parcerias podem ser estabelecidas com diferentes interessados, o que pode incluir empresas de reciclagem, órgãos governamentais, organizações não governamentais (ONGs) e outras entidades locais. Acima de tudo, a parceria mais fortalecida deve ser com o corpo docente e discente, além do envolvimento efetivo da comunidade.

A justificativa para este complexo movimento dentro do ambiente escolar é respaldada pela

necessidade urgente de formar uma geração que compreenda os desafios ambientais contemporâneos e esteja equipada para enfrentá-los de maneira criativa e sustentável. Uma geração que conheça e entenda os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) e que esteja conscientizada sobre os impactos de suas ações no meio ambiente, reconhecendo as consequências dessas ações e sendo capaz de planejar soluções a fim de manter uma manutenção constante do meio ambiente. Acreditamos que ao oferecer aos alunos a oportunidade de criar, expressar e refletir sobre questões ambientais por meio da arte, capacitaremos futuras mentes transformadoras.

ARTE E RECICLAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

RECICLAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

A reciclagem é uma prática crucial para a gestão sustentável de resíduos. Ao transformar materiais descartados em novos produtos, reduzimos a demanda por recursos naturais, minimizamos a emissão de poluentes e contribuimos para a preservação do meio ambiente. Os princípios da reciclagem envolvem a coleta seletiva, a separação eficiente de materiais, o processamento adequado e a reintrodução na cadeia produtiva. arte tem o poder único de comunicar mensagens de forma visual e emocional.

Ao integrar a arte à sustentabilidade, criamos uma linguagem visual que transcende as barreiras linguísticas e culturais, permitindo uma comunicação eficaz sobre questões ambientais. Artistas sustentáveis exploram a reutilização de materiais como uma expressão artística, evidenciando a capacidade da arte em inspirar mudanças comportamentais e despertar a consciência ecológica. A reciclagem é uma prática crucial para a gestão sustentável de resíduos. Ao transformar materiais descartados em novos produtos, reduzimos a demanda por recursos naturais, minimizamos a emissão de poluentes e contribuimos para a preservação do meio ambiente.

Os princípios da reciclagem envolvem a coleta seletiva, a separação eficiente de materiais, o processamento adequado e a reintrodução na cadeia produtiva. A gestão adequada dos resíduos sólidos é um desafio global, e a promoção da reciclagem desempenha um papel crucial na preservação do meio ambiente focado na conscientização sobre a importância da reciclagem e na prática efetiva desse hábito. Necessita-se explorar a implementação de um programa de educação ambiental em escolas de ensino fundamental, focado na conscientização sobre a importância da reciclagem e na prática efetiva desse hábito. Sem apoio governamental as escolas como núcleos educativos desenvolvem programas para conscientização e preservação do meio ambiente, estudos recentes em uma escola de ensino fundamental foi desenvolvido um projeto, onde os alunos fizessem a releitura do autorretrato com materiais reciclados o ponto de partida foi o estudo do autor Vicente José de Oliveira Muniz O aluno Calleb com TADH, manifestou um interesse especial pelo projeto, participando de todas as etapas e apresentando o autorretrato criado por ele.

Nesse trabalho o aluno usou sua criatividade e suas habilidades manuais, engajado em

apresentar um trabalho com excelência foi-lhe oferecido diversos recursos (papel, eva, casca de ovos, raspa de grafite, café, pipoca, macarrão, chá, areia etc.) para que escolhesse qual gostaria de usar. “EU E MEU IRMÃO”

Diante da cultura visual, não há receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola (HERNANDEZ, 2000, p.136).

Existem várias maneiras de usar esse leque de modalidades no ensino de arte visual, uma delas é a combinação entre imagens, por meio das quais o aluno se expressa, se comunica entre si de diversos estilos. Logo percebemos o quanto, o estudo de artes deve fazer parte dos projetos educacionais, pois favorece a concepção do aluno e aumenta suas sensibilidades e afetividades. O papel da escola nesse contexto é de grande importância, pois ela irá promover situações em que os alunos possam experimentar diversas atividades em que irão aprender criar, utilizando técnicas e formas visuais dos diversos momentos da história, inclusive na atualidade e digital.

ARTE E CRIAÇÃO ECOLÓGICA

Na contemporaneidade, a conscientização ambiental tornou-se uma prioridade global, exigindo a integração de práticas sustentáveis em diversos setores da sociedade. Nesse contexto, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. A arte, por sua vez, emerge como uma ferramenta poderosa para expressão e comunicação, capaz de transcender barreiras e transmitir mensagens impactantes. Ao unir os princípios da educação ambiental com a expressividade artística, instigamos a consciência ecológica entre os alunos e o que buscamos consciência ecológica dentro do contexto artístico e criativo de cada discente, não apenas transformar resíduos em obras de arte, mas também catalisar uma mudança de mentalidade, promovendo a compreensão de que cada ação individual contribui para o bem-estar do planeta. Foi pedido para os alunos confeccionarem a decoração da festa junina com materiais recicláveis, e o desempenho foi além dos muros da escola, pois as famílias se envolveram e criaram coisas fabulosas, não só para a decoração da escola, mas para o bingo e gincanas também.

As bandeirinhas foram confeccionadas com tecidos (RETALHOS), o que deixou tudo bem colorido, os bonecos de neve foram confeccionados com copos descartáveis, e o papai e mamãe Noel com garrafas pat. O pai de um aluno problemático confeccionou para o bingo uma cesta de copos feito com garrafas, a cesta continha seis copos e uma taça feita com o gargalho da garrafa. O que surpreendeu foi o orgulho do Gustavo ao entregar a cesta para doação, pois o rapaz muitas vezes se mostra agressivo e resistente aos comandos, porém ajudou o pai a confeccionar a cesta com copos de garrafas de vidro.

Transformando Mentes propõe uma abordagem inovadora e inspiradora para instigar a consciência ecológica entre os alunos. De acordo com Bueno e Arruda (2013) “notadamente a escola tornou-se um ambiente capaz de influenciar e difundir uma mentalidade concreta sobre a relação homem e meio ambiente”. Igualmente se entende que a escola se constituiu em um ambiente que poderá influenciar a criação de uma nova mentalidade na relação do ser humano com o meio natural,

contribuindo na construção da cidadania ambiental.

DESPERTAR DE HÁBITOS ECOLÓGICOS

Arte visual é compreendida no contexto escolar dentro das seguintes modalidades: pintura, escultura, desenho, gravuras, arquitetura, artefato e desenho industrial. Diante da cultura visual, não há receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola (HERNANDEZ, 2000, p.136). Para a integração da arte e da reciclagem na educação é respaldada pela necessidade urgente de formar uma geração que compreenda os desafios ambientais contemporâneos e esteja equipada para enfrentá-los de maneira criativa e sustentável.

Acreditamos que ao oferecer aos alunos a oportunidade de criar, expressar e refletir sobre questões ambientais por meio da arte, capacitaremos futuras mentes transformadoras que visa não apenas proporcionar uma experiência educacional enriquecedora, mas também contribuir para a formação de indivíduos conscientes, criativos e comprometidos com a construção de um futuro mais sustentável. A integração de arte e reciclagem no contexto educacional oferece benefícios substanciais. Estudos indicam que a abordagem prática e interdisciplinar aumenta significativamente a retenção de conhecimento. Além disso, ao abordar questões ambientais de maneira criativa, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades críticas, como pensamento sustentável e resolução de problemas.

A sustentabilidade, quando incorporada ao processo educativo, não apenas fornece informações sobre práticas ambientais corretas, mas também promove um senso de responsabilidade ecológica. Os alunos passam a compreender o papel ativo que desempenham na preservação do planeta, tornando-se agentes de mudança em suas comunidades, com ênfase nessas bases teóricas, buscamos proporcionar uma experiência educacional rica, que não apenas informa sobre a importância da reciclagem, mas também utiliza a arte como uma ferramenta eficaz para inspirações positivas em relação ao meio ambiente em uma abordagem interdisciplinar, integrando conceitos de diversas disciplinas, como ciências, artes, e educação ambiental. A colaboração entre professores de diferentes áreas enriquecerá a experiência educacional, proporcionando aos participantes uma compreensão holística da relação entre arte, reciclagem e sustentabilidade.

A IMPORTÂNCIA DA RECICLAGEM E ARTE

A interseção entre arte, reciclagem e educação não se limita ao âmbito criativo; ela reverbera profundamente nas esferas ambiental e social do impacto ambiental e social decorrente da capacidade dos participantes de analisar criticamente os impactos ambientais das escolhas cotidianas, cultivando um olhar crítico sobre questões ecológicas. A reciclagem é uma prática crucial para a gestão sustentável de resíduos. Ao transformar materiais descartados em novos produtos, reduzimos a demanda por

recursos naturais, minimizamos a emissão de poluentes e contribuimos para a preservação do meio ambiente.

Os princípios da reciclagem envolvem a coleta seletiva, a separação eficiente de materiais, o processamento adequado e a reintrodução na cadeia produtiva. A integração de arte e reciclagem no contexto educacional oferece benefícios substanciais. Estudos indicam que a abordagem prática e interdisciplinar aumenta significativamente a retenção de conhecimento. Além disso, ao abordar questões ambientais de maneira criativa, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades críticas, como pensamento sustentável e resolução de problemas, buscamos proporcionar uma experiência educacional rica, que não apenas informa sobre a importância da reciclagem, mas também utiliza a arte como uma ferramenta. Os alunos passam a compreender o papel ativo que desempenham na preservação do planeta, tornando-se agentes de mudança em suas comunidades eficazes para inspirar ações positivas em relação ao meio ambiente.

Projetos artísticos podem ser usados como ferramentas educacionais para ensinar sobre os impactos ambientais do desperdício e a importância da reciclagem. Oficinas de arte e programas educativos podem envolver a comunidade, especialmente crianças, em atividades que promovem a consciência ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poder visual da arte pode transmitir mensagens impactantes sobre a necessidade de reciclar. Instalações de arte feitas a partir de materiais reciclados podem chamar a atenção do público e inspirar mudanças de comportamento. A arte desempenha um papel vital na promoção da reciclagem ao oferecer uma plataforma criativa para expressar mensagens, inspirar mudanças de comportamento e envolver a comunidade em práticas sustentáveis. A arte feita com materiais reciclados pode inspirar a criatividade e mostrar que objetos aparentemente sem valor podem ser transformados em belas peças de arte. Isso pode encorajar as pessoas a verem o lixo de maneira diferente e considerar maneiras de reutilizar materiais.

A inspiração criativa na reciclagem encoraja a experimentação com diferentes materiais e técnicas. Isso pode levar a descobertas surpreendentes e soluções inovadoras para dar nova vida a objetos antes considerados lixo. Ao incentivar a inspiração criativa na reciclagem, é possível transformar a percepção do lixo, estimular a inovação e criar um movimento mais amplo em direção à sustentabilidade. Essa abordagem não apenas ressalta a importância da reciclagem, mas também demonstra como a criatividade pode ser uma força motriz para a mudança positiva.

REFERÊNCIAS

BUENO, R. L.; ARRUDA, R. A. **Educação Ambiental. (2013).** Revista Eventos Pedagógicos, V.4, n.2, p.182 a 190, ago. – dez. 2013. Disponível em: <https://doaj.org/article/c41a751fe38b41ef-85c270efcdea4328>. Acesso 12 ago. 2021.IAS

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

HERNANDES, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando Fragmentos em nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS DESAFIOS NO MUNDO TECNOLÓGICO

PHYSICAL EDUCATION AND ITS CHALLENGES IN THE TECHNOLOGICAL WORLD



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

Este trabalho abordou a metodologia de ensino na educação física escolar, destacando sua influência na motivação dos alunos e no processo de ensino-aprendizagem. Foram analisados os desafios enfrentados pelos professores, como a falta de atualização dos conteúdos e a ênfase na repetição de conhecimentos ultrapassados. Discutiu-se a importância do interesse dos alunos, das relações interpessoais e das metodologias utilizadas nas aulas. Além disso, enfatizou-se a necessidade de os educadores estabelecerem um projeto político-pedagógico consistente, alinhado aos valores e interesses da sociedade. Recomenda-se a adoção de abordagens inovadoras, valorizando a criatividade e a participação ativa dos alunos, bem como a constante atualização dos conteúdos. A valorização da educação física como componente curricular relevante requer esforços conjuntos entre educadores, gestores escolares e órgãos responsáveis pela educação.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia De Ensino; Educação Física Escolar; Motivação Dos Alunos.

ABSTRACT

This study looked at teaching methodology in school physical education, highlighting its influence on student motivation and the teaching-learning process. The challenges faced by teachers were

analyzed, such as the lack of updating content and the emphasis on repeating outdated knowledge. The importance of student interest, interpersonal relationships and the methodologies used in classes were discussed. In addition, the need for educators to establish a consistent political-pedagogical project in line with society's values and interests was emphasized. It is recommended that innovative approaches be adopted, valuing creativity and the active participation of students, as well as constantly updating content. Valuing physical education as a relevant curricular component requires joint efforts between educators, school managers and the bodies responsible for education.

KEYWORDS: Teaching Methodology; School Physical Education; Student Motivation.

INTRODUÇÃO

No que diz respeito à atividade física, o panorama global mudou, o que antes parecia normal e cotidiano tornou-se excepcional; movimentar-se, correr, saltar, divertir-se, é hoje tão estranho que parece que a inatividade física passou a fazer parte da nossa natureza, o que não só é preocupante, mas também representa um dos maiores desafios para as gerações atuais: construir sociedades mais saudáveis, caracterizadas por crianças que correm, saltam e se divertem. Além disso, são evidentes os custos envolvidos na inatividade física, em termos de saúde e obesidade infantil, bem como o impacto econômico e as consequências que isso representa, nas seguintes áreas: acadêmica, familiar e psicológica; uma sociedade que não se move para o seu crescimento.

Buscamos constantemente a formação de estudantes com pensamento crítico, capazes de analisar e debater uma ampla gama de tópicos. Ao examinarmos uma revista ou durante uma simples conversa entre amigos, avaliamos e expressamos comentários sobre o que desperta nosso interesse. Caso não haja esse estímulo, simplesmente ignoramos o conteúdo apresentado. Podemos relacionar esse comportamento que observamos nos alunos nessa fase com a falta de interesse e engajamento nos conteúdos abordados nas aulas de Educação Física. Ao analisarmos os PCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais - percebemos diversas consultas a professores, especialistas e pesquisadores em educação, buscando estabelecer uma visão abrangente que ajude os educadores a definir os conteúdos programáticos. Ao professor de Educação Física cabe a responsabilidade de examinar essas referências e adaptá-las de acordo com as necessidades desse grupo de alunos, levando em consideração sua singularidade e os contextos em que estão inseridos.

Ao analisarmos o histórico escolar dessa etapa de planejamento curricular, é possível constatar que predominam os conteúdos esportivos e uma metodologia semelhante à utilizada nas turmas do Ensino Fundamental. No entanto, se desejamos oferecer atividades adequadas ao nível cognitivo e motor em que os alunos se encontram, essa abordagem metodológica apresenta aspectos questionáveis. De acordo com o Coletivo de autores (2006), esse é o "período de aprofundamento da sistematização do conhecimento, no qual o aluno estabelece uma relação especial com o objeto, permitindo-lhe refletir sobre ele".

Há uma diversidade de pesquisas enfocando a educação no Brasil. Muitos desses estudos

estão voltados para a fase em que os indivíduos adquirem conhecimento sobre o mundo e o corpo. Ao estarmos imersos no ambiente escolar, percebemos que ele é um todo e não apenas uma soma de partes. Portanto, é necessário direcionar nossa atenção para uma das partes menos exploradas nos estudos educacionais, como é o caso do ensino médio.

De acordo com Darido et al. (1999), o ensino médio no Brasil está passando por um crescimento explosivo. A autora argumenta que isso se deve à maior demanda do mercado de trabalho e a uma melhoria relativa do sistema de ensino público. Além disso, o ensino médio está passando por mudanças profundas em relação à discussão de suas funções. Embora ainda estejamos sob o impacto da reforma ocorrida na década de 60, que atribuía ao ensino médio um caráter terminal, voltado diretamente para a formação de técnicos de nível médio ou para a preparação para a universidade.

O ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO NO BRASIL

Segundo o Coletivo de autores (2006), o ensino médio representa o ciclo em que ocorre um aprofundamento na sistematização do conhecimento. Nesse estágio, o aluno estabelece uma relação especial com o objeto de estudo, o que lhe permite refletir sobre ele de maneira mais aprofundada. A compreensão das características específicas dos objetos vai além dos conceitos superficiais do senso comum.

Essa compreensão da função e do papel do ensino médio está relacionada ao seu ordenamento legal estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, promulgada em 1996. Segundo essa lei, a Educação Básica tem como objetivo desenvolver o educando, garantir a formação essencial para o exercício da cidadania e fornecer meios para seu progresso no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22, LDBEN, nº 9.394/96).

Diante dessas perspectivas, surgem as reflexões sobre os parâmetros que contribuem para enriquecer, aprimorar e guiar os professores nessa etapa. Um dos principais guias de ensino são os Direcionamentos Curriculares Nacionais - DCNs. Segundo o Conjunto de Escritores (2006), esses direcionamentos defendem que neste projeto, a função social do currículo é organizar a reflexão pedagógica do aluno, visando a compreensão da realidade social e o desenvolvimento de uma lógica específica. Para alcançar esse objetivo, o currículo se apropria do conhecimento científico, confrontando-o com o conhecimento que o aluno traz de seu cotidiano e de outras fontes de pensamento humano, como a ideologia, as atividades dos alunos e as relações sociais.

Ao analisarmos as propostas e os conteúdos presentes nos DCNs do Ensino Médio, logo em sua apresentação os autores (2002) afirmam que o objetivo deste material não é fornecer fórmulas prontas, mas sim aproximar-se da construção de um currículo que possa servir como suporte para o desenvolvimento de competências. Esse documento ressalta a necessidade de reformulação e atualização, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, ampliando o acesso à educação básica para mais jovens, quanto para enfrentar os desafios impostos pelos processos globais, que têm excluído os trabalhadores não qualificados da vida econômica devido às exigências de formação de todos os participantes do sistema de produção e serviços.

A expansão exponencial do ensino médio no Brasil é mais uma razão pela qual esse nível de educação exige transformações de qualidade, a fim de se adequar à promoção humana de seu público atual, que é diferente daquele de trinta anos atrás, quando suas antigas diretrizes foram elaboradas.

A matéria de Educação física nas escolas, ao longo dos anos, passou por diversas abordagens, buscando encontrar sua identidade e se fortalecer no currículo educacional. Szubris e Coffani (2009) afirmam que a construção da Educação Física como componente essencial do currículo educacional brasileiro foi fortemente influenciada pelo modelo de educação do corpo, que surgiu e se desenvolveu com as mudanças socioeconômicas e na Idade Moderna, especialmente nas sociedades ocidentais, principalmente europeias. Segundo Lisboa Jr. (2008, citado por Darido, 2003), a Educação Física sofreu uma forte influência militar, com o propósito de preparar os corpos para possíveis conflitos militares, promovendo um ideal de nacionalismo e patriotismo. Tanto no enfoque higienista quanto no militarista, a ênfase estava nos aspectos biológicos, com o objetivo principal de fortalecer o corpo, e o conteúdo das aulas de Educação Física baseava-se na ginástica, seguindo os modelos existentes nos países europeus.

A disciplina de Educação Física passa por constantes reformulações no ambiente escolar, incorporando novos valores e instrumentos com o intuito de melhorar a qualidade da educação. Atualmente, entende-se que a Educação Física, como disciplina escolar, deve abordar a cultura corporal em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno nessa esfera, formando um cidadão capaz de produzir, reproduzir e transformar essa cultura. Para isso, o aluno deve adquirir as habilidades necessárias para desfrutar de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

No contexto escolar, a Educação Física no ensino médio é uma continuação dos conteúdos e da metodologia do ensino fundamental, com ênfase nos esportes coletivos. Conforme afirmado pelos autores (PCN + Ensino Médio, 2002), a Educação Física no ensino médio possui características próprias, levando em consideração a fase vivenciada pelos alunos, as novas propostas educacionais e, acima de tudo, o novo perfil desejado para a disciplina na etapa final da formação básica dos jovens. Lisboa Jr. (2008, citado por Darido, 2003) enfatiza que a Educação Física deve proporcionar aos alunos a capacidade de ordenar, de forma articulada, as experiências comuns aos membros de uma determinada comunidade linguística, bem como possibilitar a compreensão da linguagem corporal como uma forma de interação social que amplia o reconhecimento do outro e de si mesmo, sendo um instrumento de entendimento mútuo. O autor acrescenta que foi a partir desse ponto que surgiram diferentes interpretações sobre a Educação Física e suas orientações metodológicas, que poderiam ser utilizadas num futuro próximo. Portanto, compreendemos que a prática educativa da Educação Física deve ser abordada de diferentes perspectivas e diretrizes.

Conforme mencionado por Almeida e Cauduro (2007, citado por Medina, 1989), a maioria dos docentes não está adequadamente preparada para lidar com esse nível de instrução, resultando em um prestígio reduzido para essa disciplina. Esse cenário tem contribuído para que a educação física escolar não seja considerada tão importante quanto as demais disciplinas no currículo. De acordo com o Coletivo de Autores (2006), um dos motivos pelos quais as mudanças não estão ocorrendo é a resistência dos próprios educadores às novas abordagens, sugerindo que o método tradicional

e tecnicista ainda seja considerado a "forma mais fácil" de ensinar.

No entanto, Almeida e Cauduro (2007) destacam que os professores desempenham um papel fundamental na reversão desse processo, uma vez que estão no centro do problema e possuem uma grande oportunidade de conscientizar os alunos. Eles também possuem um espaço de autonomia relativa que lhes permite experimentar movimentos de mudança e transformação.

É crucial que os educadores percebam a importância de se adaptarem às novas dinâmicas e abordagens pedagógicas, superando a resistência à mudança. Ao explorar métodos inovadores, os professores podem envolver os alunos de forma mais efetiva, promovendo o interesse e o engajamento na educação física. Além disso, eles têm a oportunidade de transmitir valores e conhecimentos que vão além do aspecto técnico, capacitando os alunos a desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas por meio da prática física.

É fundamental que os professores percebam a relevância do seu papel na transformação da educação física escolar, adotando uma postura reflexiva e aberta a novas possibilidades. Ao aproveitar sua posição de influência, eles podem contribuir para elevar o prestígio da disciplina, promover mudanças significativas no ensino e proporcionar experiências enriquecedoras para os alunos.

A ABORDAGEM EDUCACIONAL E A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS

A abordagem educacional é um dos principais elementos que desencorajam a participação nas aulas de educação física, pois além de possuir o conhecimento, o professor precisa ser capaz de transmitir as informações aos alunos.

De acordo com Pereira (2000, citado por Luckesi, 2005), a prática escolar está mais preocupada em repetir conhecimentos já obsoletos do que em orientar e estimular a criatividade construtiva dos educadores.

Por outro lado, Szubris e Coffani (2009) sugerem uma falta de compromisso pedagógico na utilização de conteúdos atualizados e relevantes para a formação dos alunos do ensino médio. Delgado e Paranhos (2009) enfatizam que o interesse dos alunos nas aulas de educação física é crucial para o processo de ensino-aprendizagem, e vários elementos estão relacionados a esse fator, como as interações entre aluno/professor e aluno/aluno, o conteúdo das aulas e as metodologias utilizadas.

Pereira (2000) acrescenta que, apesar dos esforços da educação física em capacitar os professores e diversificar suas propostas pedagógicas, muitos profissionais ainda não conseguem atribuir um significado claro à educação física escolar. Diversos fatores são apontados como "desmotivadores" para a prática da educação física, incluindo a abordagem educacional, os conteúdos, o relacionamento professor-aluno, além de outros fatores que ocorrem com menos frequência, mas que também são importantes

Todo educador deve ter um projeto político-pedagógico definido. Essa definição orienta sua prática em sala de aula:

(...). É essencial que cada educador tenha uma compreensão clara: qual é o projeto de ser humano e sociedade que busca? Quais são os interesses de classe que defende? Quais são os valores, a ética e a moral que escolhe para consolidar por meio de sua prática? Como ele articula suas aulas com esse projeto maior de ser humano e sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 2006, p.15)

É fundamental que os educadores tenham uma visão ampla de sua função como agentes de transformação, indo além da simples transmissão de conhecimento. Eles devem se comprometer com a renovação constante de seus métodos, conteúdos e abordagens pedagógicas, buscando envolver os alunos de forma significativa e estimulando sua participação ativa na educação física.

A incorporação das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem tem ocorrido de maneira gradual e lenta. A capacidade das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) de melhorar a comunicação e criar formas de apresentar conteúdos educacionais nem sempre é acompanhada pelos educadores. No entanto, é essencial refletir sobre o potencial da tecnologia para garantir uma educação atualizada e alinhada com os avanços modernos.

Pesquisas recentes indicam que as dificuldades para a integração da tecnologia nas escolas são de natureza administrativa, estrutural (como a falta de computadores e acesso à internet) e formativa, além da necessidade de formação inicial e contínua que incentive o uso das TIC; e financeiras (SOARES, 2019). Outros estudos destacam que a Educação Física é uma das disciplinas que enfrenta maiores desafios para a adoção da tecnologia no ambiente escolar. Isso pode ser devido à falta de formação, como mencionado anteriormente, ou à própria natureza dessa área de estudo, que se concentra no movimento corporal (FUZARO, SANTOS e MONTEIRO, 2021; FUKUGAUTI e PAVAN, 2020).

Para esclarecer possíveis dúvidas sobre os conceitos de tecnologia, tecnologia da informação e tecnologias digitais, utilizou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que considera esses termos como correlatos em relação aos recursos tecnológicos. A BNCC unificou os termos tecnologia digital e tecnologias da informação e comunicação em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Complementando o conceito com o dicionário Oxford, a tecnologia é definida como o estudo sistemático das técnicas e processos que permeiam a atividade humana. Portanto, essas definições serão consideradas sinônimas no contexto escolar.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p.1).

A BNCC (2018) inclui em suas diretrizes o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso adequado e equilibrado das tecnologias digitais, subdividindo-as de forma transversal (em todo o contexto do conhecimento e desdobrando-se em diversos objetos de aprendizagem) e de maneira orientada, ou seja, com o uso e criação de TDICs em várias práticas sociais.

A BNCC (2018), um documento de referência vigente para a educação brasileira, apresenta os jogos digitais (também chamados de jogos eletrônicos e games) como conteúdo a ser trabalhado em diferentes etapas de ensino e componentes curriculares (Língua Portuguesa, Artes e Educação

Física). Nesse sentido, a inserção das tecnologias digitais é uma prerrogativa, considerando que os jogos digitais estão previstos na Educação Física dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das informações abordadas nos textos anteriores, podemos concluir que a metodologia de ensino na educação física escolar desempenha um papel crucial na motivação dos alunos e no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A falta de preparo dos professores para lidar com esse nível de ensino e a ênfase na repetição de conhecimentos ultrapassados são fatores que contribuem para a desvalorização da disciplina.

No entanto, é evidente que existem esforços e propostas para aprimorar a prática da educação física, buscando envolver os educadores em capacitações e estimulando a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras. A conscientização dos professores sobre seu papel fundamental na reversão desse cenário é essencial para promover mudanças significativas.

Recomenda-se que os educadores estejam abertos às novas dinâmicas de ensino, valorizando a criatividade e a participação ativa dos alunos. Além disso, é fundamental que haja uma constante atualização dos conteúdos abordados, levando em consideração as necessidades e interesses dos estudantes.

A definição de um projeto político-pedagógico claro, que oriente a prática do educador, é um passo importante para consolidar uma educação física escolar significativa. Esse projeto deve refletir os valores, a ética e a moral que se deseja promover, além de estar alinhado com os interesses da sociedade.

Em suma, é necessário um esforço conjunto por parte dos educadores, gestores escolares e órgãos responsáveis pela educação para valorizar e fortalecer a educação física como componente curricular relevante. Somente com uma abordagem pedagógica adequada, atualizada e envolvente será possível despertar o interesse dos alunos, promover o aprendizado significativo e potencializar os benefícios da prática da educação física escolar no desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. CAUDURO, M. T. **O desinteresse pela Educação Física no ensino médio**. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 11 - N° 106 - Março de 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 01 jul.2024.

BRASIL, **Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

COLETIVO DE AUTORES. **Educação Física - Ensino Médio.** 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2006. 248 p.

DARIDO, S. C. GALVÃO, Z. FERREIRA, L. A. FIORIN, G. **Educação Física no Ensino Médio: REFLEXÕES E AÇÕES.** MOTRIZ - Volume 5, Número 2, p. 138-145, Dezembro/1999.

DARIDO, S.C; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica.** 1ª ed. São Paulo: Guanabara Koogan. 2005. 312 p.

DELGADO, Danilo Müller; PARANHOS, Tiago Leite. **Fatores que levam a não participação das alunas nas aulas de Educação Física escolar no ensino médio.** 2009. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

PEREIRA, D. W. ARMBRUST, I. RICARDO, D. P. **Esportes Radicais de Aventura e Ação, conceitos, classificações e características.** Corpo consciência. Santo André – SP, FEFISA, v. 12, n. 1, 2008, p. 37 – 55.

PEREIRA, Flávio Medeiros. **Nível médio de ensino, educação física e conhecimento.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 45-67, jan./jun. 2000.

MATEMÁTICA E PSICOPEDAGOGIA: UMA ABORDAGEM INTEGRADA PARA A APRENDIZAGEM EFICAZ

MATHEMATICS AND PSYCHOPEDAGOGY: AN INTEGRATED APPROACH TO EFFECTIVE LEARNING



SARA ANTUNES ANTONIO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro - UniItalo em 2010. Especialista em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP. Professora de Educação Infantil no CEU CEI Elon Macena.

RESUMO

A integração da matemática com a psicopedagogia oferece uma abordagem holística para a educação, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos matemáticos, mas também o desenvolvimento integral do aluno. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Psicopedagogia, Matemática e Ensino-Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. A integração da psicopedagogia e da matemática oferece uma abordagem poderosa para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Ao considerar as necessidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos, essa abordagem pode promover um desenvolvimento mais equilibrado e eficaz, preparando os estudantes para enfrentar desafios acadêmicos e pessoais com confiança e competência.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Psicopedagogia; Ensino-Aprendizagem; Desenvolvimento Cognitivo; Dificuldades De Aprendizagem.

ABSTRACT

The integration of mathematics with psychopedagogy offers a holistic approach to education, promoting not only the acquisition of mathematical knowledge, but also the integral development

of the student. This work deals with 3 previously determined thematic axes, Psychopedagogy, Mathematics and Teaching-Learning, and the methods employed dealt with the realization of this research with a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. The integration of psychopedagogy and mathematics offers a powerful approach to optimizing the teaching-learning process. By considering students' cognitive, emotional and social needs, this approach can promote more balanced and effective development, preparing students to face academic and personal challenges with confidence and competence.

KEYWORDS: Mathematics; Psychopedagogy; Teaching-Learning; Cognitive Development; Learning Difficulties.

INTRODUÇÃO

A integração da matemática com a psicopedagogia oferece uma abordagem holística para a educação, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos matemáticos, mas também o desenvolvimento integral do aluno. Segundo Bossa (2000), a psicopedagogia é fundamental para compreender as dificuldades de aprendizagem e desenvolver intervenções que promovam a autonomia do estudante. Nesse contexto, a aplicação de teorias psicopedagógicas no ensino da matemática pode facilitar a identificação e superação de barreiras cognitivas, emocionais e sociais.

A importância da matemática no currículo escolar é amplamente reconhecida, pois essa disciplina desenvolve habilidades críticas de raciocínio lógico e resolução de problemas. De acordo com Antunes (2015), a matemática é essencial para a formação de cidadãos críticos e capazes de atuar de forma eficiente em diversas áreas do conhecimento. No entanto, muitos estudantes enfrentam dificuldades significativas na aprendizagem dessa disciplina, o que reforça a necessidade de abordagens pedagógicas inovadoras e eficazes. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise psicocológica e educacional sobre o desenvolvimento infantil. Por meio desta investigação, hipotetiza-se obter uma visão mais abrangente e aprofundada sobre o tema, trazendo subsídios para a prática profissional e para o aprimoramento das políticas educacionais. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Psicopedagogia, Matemática e Ensino-Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados e tratados. Na terceira etapa os dados foram interpretados e dispostos sob estrutura em tópicos.

DESENVOLVIMENTO

A aplicação de princípios psicopedagógicos no ensino da matemática pode proporcionar um

ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos estudantes. Vygotsky (1991) destaca a importância da interação social e do contexto cultural no desenvolvimento cognitivo, sugerindo que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando os alunos são engajados em atividades colaborativas e significativas. Essa perspectiva pode ser aplicada ao ensino da matemática, incentivando o uso de métodos que promovam a cooperação e a troca de conhecimentos entre os estudantes.

Não obstante, segundo Piaget (1975), o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo que envolve a construção ativa do conhecimento. E aplicar essa teoria ao ensino da matemática implica criar oportunidades para que os alunos explorem conceitos matemáticos através de atividades práticas e experimentais. Estudos mostram que abordagens baseadas na investigação e na resolução de problemas podem melhorar significativamente a compreensão conceitual e a retenção de conhecimentos matemáticos (GARDNER, 2006). Sendo assim, a transdisciplinaridade com a psicopedagogia pode fornecer subsídios quanto a melhora do ensino-aprendizagem.

Por vias de fato, a psicopedagogia é uma área interdisciplinar dedicada à compreensão e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, integrando saberes da psicologia, pedagogia, neurociência e linguística. Segundo Antunes (2015), a psicopedagogia visa oferecer uma visão holística do processo educativo, considerando as variadas influências que podem afetar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Bossa (2000) ressalta que a prática psicopedagógica envolve uma análise detalhada dos processos cognitivos e emocionais, identificando barreiras específicas que cada estudante enfrenta e desenvolvendo intervenções personalizadas que promovam a autonomia e o sucesso escolar.

Compreender como diferentes fatores influenciam o aprendizado é essencial para a análise psicopedagógica. De acordo com Bossa (2000), "a prática psicopedagógica envolve a análise dos processos cognitivos e emocionais que interferem no aprendizado, buscando intervenções que promovam a autonomia do estudante". Essa análise permite identificar não apenas dificuldades acadêmicas, mas também emocionais e sociais associadas aos problemas de aprendizagem. Dessa forma, o psicopedagogo pode criar estratégias que ajudem o aluno a superar suas dificuldades e a desenvolver plenamente suas capacidades.

Desta forma, a intervenção psicopedagógica deve basear-se em uma avaliação abrangente, que inclua testes psicopedagógicos, entrevistas e observações diretas. Conforme Antunes (2015), a avaliação é um processo contínuo que permite ao psicopedagogo ajustar suas estratégias conforme necessário, garantindo que as intervenções sejam eficazes e adequadas às necessidades do estudante. Além disso, a avaliação psicopedagógica deve considerar o contexto social, cultural e familiar do aluno, pois esses fatores podem influenciar significativamente seu desempenho escolar.

Vale destacar que um dos principais objetivos da psicopedagogia é promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, prevenindo dificuldades de aprendizagem e intervenções precoces quando necessário. Bossa (2000) afirma que a prevenção é tão importante quanto a intervenção, e deve ser uma prioridade nas políticas educacionais. A psicopedagogia não se limita a tratar problemas já instalados, mas também busca identificar e atuar sobre fatores de risco que podem levar a dificuldades futuras. Dessa forma, a psicopedagogia contribui para a construção de um ambiente educativo mais

inclusivo e equitativo, onde todos os estudantes têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Concomitantemente, a prática psicopedagógica também envolve a colaboração com outros profissionais da educação e saúde, como professores, psicólogos e fonoaudiólogos, para garantir uma abordagem integrada e multifacetada do processo de aprendizagem. Antunes (2015) salienta que a interdisciplinaridade é um elemento chave na psicopedagogia, pois permite a troca de conhecimentos e experiências entre diferentes áreas, enriquecendo as intervenções e ampliando as possibilidades de sucesso. Essa colaboração é fundamental para criar um suporte abrangente que atenda às diversas necessidades dos estudantes.

E considerando o contexto individual e social dos alunos, a psicopedagogia pode desenvolver intervenções mais eficazes e significativas. Segundo Bossa (2000), "o psicopedagogo deve considerar o contexto social, cultural e familiar do aluno para compreender plenamente suas dificuldades de aprendizagem". Essa perspectiva holística permite que o psicopedagogo crie estratégias que não apenas abordem os sintomas das dificuldades de aprendizagem, mas também suas causas subjacentes, promovendo uma mudança duradoura e positiva no desenvolvimento do aluno.

Desta forma, a psicopedagogia tem se beneficiado de avanços teóricos e práticos que permitiram a criação de métodos mais eficazes e personalizados de intervenção. Antunes (2015) destaca que as teorias do desenvolvimento cognitivo, como as propostas por Piaget e Vygotsky, têm sido fundamentais para a compreensão dos processos de aprendizagem e para o desenvolvimento de práticas psicopedagógicas que respeitem as etapas e características individuais dos alunos. Essas teorias fornecem uma base sólida para a criação de estratégias que promovam o desenvolvimento cognitivo e emocional de forma integrada.

Além disso, a psicopedagogia reconhece que fatores emocionais e motivacionais desempenham um papel crucial na aprendizagem. Segundo Antunes (2015), é fundamental criar um ambiente de sala de aula que valorize a autoestima e a autoconfiança dos estudantes, promovendo uma atitude positiva em relação à matemática. Estratégias como a gamificação e o uso de projetos interdisciplinares podem aumentar a motivação dos alunos e tornar o aprendizado mais envolvente e significativo.

Porém, a formação contínua dos professores é outro aspecto crucial para a integração bem-sucedida da psicopedagogia no ensino da matemática. A capacitação dos educadores deve abranger tanto o domínio das metodologias psicopedagógicas quanto a habilidade de utilizar tecnologias educacionais de maneira crítica e reflexiva (PERRENOUD, 1999). É essencial que os professores sejam preparados para aplicar abordagens que considerem as necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptativo.

Programas de desenvolvimento profissional que incluam workshops, estudos de caso e comunidades de prática podem desempenhar um papel significativo nesse processo. Workshops oferecem aos educadores a oportunidade de aprender novas técnicas e métodos de ensino em um ambiente interativo e prático. Estudos de caso permitem que os professores analisem e discutam situações reais de sala de aula, desenvolvendo estratégias para resolver problemas comuns e aprimorar suas práticas pedagógicas. Comunidades de prática, onde os educadores podem compartilhar experiências e aprender uns com os outros, são fundamentais para fomentar a colaboração e o

crescimento profissional contínuo (PERRENOUD, 1999).

Além disso, a formação contínua deve ser flexível e acessível, permitindo que os professores participem de cursos e treinamentos em horários que não interfiram com suas responsabilidades diárias. Plataformas de aprendizagem online podem ser particularmente úteis nesse contexto, oferecendo cursos de desenvolvimento profissional que os professores podem completar no seu próprio ritmo.

Há de se considerar também que as políticas educacionais devem apoiar a implementação dessas abordagens integradas, proporcionando recursos adequados e incentivando a inovação pedagógica. Segundo Kenski (2013), investimentos em infraestrutura tecnológica e na formação de professores são essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação matemática de qualidade. A infraestrutura tecnológica deve incluir não apenas dispositivos e software, mas também suporte técnico contínuo para garantir que as ferramentas tecnológicas sejam usadas de maneira eficaz.

Desta forma, a sinergia entre pesquisadores, educadores e formuladores de políticas é fundamental para criar um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes. Os pesquisadores podem fornecer insights baseados em evidências sobre as melhores práticas pedagógicas e o impacto das tecnologias educacionais. Por exemplo, estudos sobre a eficácia da gamificação no ensino da matemática podem orientar políticas que incentivem o uso de jogos educativos no currículo escolar. Conforme destaca Kenski (2013), "a pesquisa educacional deve servir como base para a elaboração de políticas que realmente façam a diferença na prática pedagógica".

Os educadores, por sua vez, trazem a experiência prática de sala de aula, essencial para adaptar as recomendações teóricas à realidade do ensino diário. A inclusão dos professores no processo de formulação de políticas assegura que as estratégias educacionais sejam práticas e aplicáveis. Conforme argumenta Perrenoud (1999), "os professores são agentes fundamentais na implementação de inovações pedagógicas e devem ser envolvidos na criação de políticas que afetem diretamente seu trabalho".

Sendo assim, os formuladores de políticas têm o papel crucial de garantir que as recomendações dos pesquisadores e as necessidades dos educadores sejam refletidas nas políticas educacionais e nos programas de financiamento. Políticas bem elaboradas devem contemplar a alocação de recursos para a aquisição de tecnologias educacionais, a formação contínua de professores e a manutenção de infraestrutura adequada. Investimentos em tecnologias educacionais não devem se limitar à compra de equipamentos, mas também incluir suporte técnico e treinamentos contínuos para garantir o uso eficaz dessas ferramentas.

Ademais, é importante que as políticas educacionais sejam continuamente avaliadas e ajustadas com base nos feedbacks dos professores e nos resultados obtidos. Avaliações periódicas permitem identificar quais políticas estão sendo eficazes e quais precisam de ajustes. Perrenoud (1999) ressalta a importância de um ciclo contínuo de feedback e adaptação, afirmando que "a avaliação contínua e a flexibilidade na adaptação das políticas educacionais são essenciais para

responder às necessidades em constante mudança da educação".

A adaptação das políticas educacionais deve também considerar o contexto específico de cada comunidade escolar. Estratégias que funcionam bem em uma região podem não ser tão eficazes em outra, devido a diferenças culturais, socioeconômicas e estruturais. Portanto, políticas educacionais devem ser flexíveis e adaptáveis, permitindo ajustes conforme necessário para atender às necessidades locais.

Portanto, a colaboração entre diferentes níveis de governo e instituições educacionais é vital para o sucesso das políticas educacionais. A parceria entre escolas, universidades, governos locais e nacionais pode garantir uma abordagem coesa e integrada para a educação. Conforme destaca Kenski (2013), "a colaboração interinstitucional é essencial para construir uma educação de qualidade, que prepare os estudantes para os desafios do século XXI".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da matemática com a psicopedagogia oferece uma abordagem poderosa para otimizar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. A psicopedagogia permite uma compreensão profunda das dificuldades de aprendizagem, facilitando a criação de intervenções personalizadas que promovam a autonomia dos estudantes. A aplicação de teorias psicopedagógicas no ensino da matemática pode ajudar a identificar e superar essas dificuldades, proporcionando um ambiente educacional mais inclusivo e motivador.

A importância da interação social no desenvolvimento cognitivo sugere que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz em um contexto colaborativo. Aplicar essa teoria ao ensino da matemática pode envolver a promoção de atividades em grupo onde os alunos resolvem problemas juntos, discutem estratégias e compartilham ideias. Essa abordagem não só melhora a compreensão matemática, mas também desenvolve habilidades socioemocionais, como a comunicação, a cooperação e a empatia.

É crucial considerar os fatores emocionais que afetam a aprendizagem, como a ansiedade matemática, que pode impedir os alunos de se engajarem plenamente nas atividades de aprendizagem. Técnicas psicopedagógicas, como o reforço positivo e a criação de um ambiente de apoio, podem ajudar a reduzir a ansiedade e a promover uma atitude positiva em relação à matemática.

Ademais, investimentos em formação docente são essenciais para a implementação eficaz dessas abordagens integradas. A formação contínua dos professores é necessária para que eles desenvolvam as competências necessárias para aplicar metodologias psicopedagógicas e utilizar tecnologias educacionais de maneira crítica e reflexiva. Programas de desenvolvimento profissional que incluem workshops, estudos de caso e comunidades de prática podem ajudar os professores a atender às diversas necessidades dos estudantes.

Além da formação docente, investimentos em infraestrutura tecnológica são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas e recursos necessários. A tecnologia

pode complementar as abordagens psicopedagógicas, permitindo que os professores adaptem o ensino às necessidades individuais dos alunos de forma mais eficaz. A combinação de tecnologia e psicopedagogia pode transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo.

A integração da psicopedagogia no ensino da matemática também exige apoio das políticas educacionais. Investimentos em recursos educacionais, formação de professores e infraestrutura tecnológica são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Políticas educacionais bem estruturadas podem promover a inovação pedagógica e apoiar a adoção de práticas educacionais que valorizem o desenvolvimento integral dos alunos.

Portanto, a integração da psicopedagogia e da matemática oferece uma abordagem poderosa para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Ao considerar as necessidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos, essa abordagem pode promover um desenvolvimento mais equilibrado e eficaz, preparando os estudantes para enfrentar desafios acadêmicos e pessoais com confiança e competência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Psicopedagogia: uma nova prática**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2015.

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

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NAS ESCOLAS

INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS



SELMA MARTINS SASSO

Graduação em Educação Física pela Faculdade de Santo André (1992); graduada em Direito pela Universidade Capital - Unicapital (2006); Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Araras Dr. Edmundo Ilson (2010) Professora no Município de São Paulo.

RESUMO

Conforme cada indivíduo vivencia novas experiências, traz demandas e circunstâncias únicas e diferentes para o seu processo de aprendizagem, os modelos de ensino necessitam ser adaptáveis e responsivos a esta pluralidade previsível, ao contrário de supor que os alunos se adaptem em um modelo estabelecido de ensino e aprendizagem, é necessário ter o empenho, da introdução de sistemas de inclusão nas salas de educação junto com os alunos portadores de necessidades especiais. Abordaremos a função dos educadores, tipos de deficiência, legislações atuais e a educação voltada para a pluralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Escola; Inclusão.

ABSTRACT

As each individual experiences new things and brings unique and different demands and circumstances to their learning process, teaching models need to be adaptable and responsive to this predictable plurality. As opposed to assuming that students will adapt to an established model of teaching and learning, there needs to be a commitment to the introduction of inclusion systems in classrooms alongside students with special needs. We will look at the role of educators, types of disability, current

legislation and education for plurality.

KEYWORDS: Physical Education; School; Inclusion.

INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido apresenta a importância de integrar os portadores de deficiência nas práticas esportivas, bem como a inclusão deles nas instituições de ensino, com o intuito moral e ético de desenvolver uma visão crítica, sem se prender aos paradigmas impostos por diversas gerações da sociedade.

A educação no Brasil ainda está bastante atrasada, e a falta de apoio político resulta em uma qualidade de ensino insatisfatória, especialmente em áreas mais remotas do país, onde as pessoas enfrentam dificuldades até mesmo para encontrar uma escola próxima de suas residências ou cidades. A prática de Educação Física é essencial para qualquer pessoa, e especialmente para indivíduos com necessidades especiais, pois proporciona a sensação de pertencimento ao grupo social e contribui para seu desenvolvimento não apenas nos aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos, mas também ajuda a torná-los indivíduos autônomos e reflexivos.

Para Oliveira (1991):

“A educação visa transmitir ao indivíduo o patrimônio cultural para integrá-lo na sociedade e nos grupos em que vive”. O processo educativo na vida de uma pessoa começa desde o nascimento, com a participação ativa da família, mas certamente é a partir do momento em que a criança ingressa na escola que essa formação se torna mais abrangente. (OLIVEIRA, 1991, p.128).

Portanto, o presente estudo visa analisar a Educação Física, destacando algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores e servindo como uma ponte para diminuir a distância entre a instituição que forma os profissionais e a realidade concreta de seu campo de atuação nas escolas públicas.

O PAPEL DO PROFESSOR

A função do educador nesse aspecto é acompanhar o desenvolvimento do aluno com uma posição ética e responsável perante as dificuldades. As demandas vão além do estímulo cognitivo e da motricidade, abrangendo também o impacto psicossomático nos alunos, sejam eles deficientes ou não, dentro e fora do ambiente educacional. A inclusão social de pessoas com necessidades especiais é um processo que ocorre de forma lenta e gradual em nosso país. O caminho para os próximos anos é disponibilizar uma educação de qualidade para todos, superando a mentalidade preconceituosa e a desinformação, que são obstáculos encontrados pelos professores na inclusão nas escolas.

A primeira etapa se inicia no professor, que precisa estar disposto a assumir essa responsabilidade

e adaptar-se, deixando de lado qualquer tipo de preconceito relacionado às deficiências.

Essa proposta de trabalho exige doação, dedicação e amor. O professor precisa gostar do que faz e estar aberto às adaptações, pois deve haver uma relação de troca entre aluno e professor, onde o aluno aprende o necessário e o professor aprende com seu aluno incluído. Não podemos negar que a sociedade ainda tem preconceito quando se fala sobre inclusão, mas isso não pode ser mais uma falha de qualquer professor.

O professor na educação inclusiva deve estar sempre pronto para lidar com a ampla diversidade entre todas as crianças e jovens, evitando adotar um modelo que possa ser aplicado uniformemente a todos os outros.

“Segundo Nascimento (2012), o professor, na educação inclusiva, precisa ter visão e ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.”

Sendo assim, diz Soler (2002), enfatiza que, para desenvolver o processo de inclusão em uma escola, as primeiras pessoas a serem trabalhadas são os professores, e estes devem entender plenamente o sentido da inclusão, ou seja, que quem se adapta é a escola ao aluno e não o aluno à escola. Nesse sentido, a escola e os professores deverão ter uma atitude investigativa e propositiva. Investigativa no sentido de conhecer o aluno e propositiva de forma a disponibilizar um ambiente de aprendizagem que realmente inclua este aluno.

A escola cria um ambiente saudável, seguro e respeitoso para todos os alunos, compartilhando isso com a comunidade escolar em geral. Ela promove a identidade e a cultura de todos os alunos através de processos de identificação, enfatizando a necessidade da participação de todos os membros da escola.

A educação física adaptada visa promover o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor dos estudantes com deficiência. Inicialmente centrada na prática de esportes adaptados, derivados dos esportes convencionais, busca proporcionar oportunidades para que pessoas com deficiência participem de atividades esportivas. A adaptação é essencial para promover a inclusão e melhorar o desempenho dos alunos.

Conforme a BNCC (2018) os professores devem fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação dos alunos especiais, aliás, os objetivos descritos na BNCC em sua maioria, trazem vários elementos que favorecem à inclusão, visto que, o respeito ao outro, a cooperação e a solidariedade são amplamente valorizadas em seu contexto.

A Educação Física escolar pode promover a cooperação como meio de aproximar as diferenças, fortalecendo a autoestima daqueles que se sentem diferentes e possibilitando que, ao final, todos participem juntos e convivam em harmonia. A cooperação está ligada à comunicação, à confiança e ao desenvolvimento de habilidades positivas de interação social.

Nesse sentido, Canfield (1998) alerta que o professor precisa saber quem é seu aluno, do que ele precisa, de seus limites, de seus desejos, para que o seu fazer pedagógico seja revestido de importância na vida do aluno. O professor precisa saber do poder da sua aula, da possibilidade

que tem de poder proporcionar um ambiente ótimo de aprendizagem para seus alunos, não só no aspecto motor, mas no seu todo.

Na inclusão, a adaptação é recomendada desde que consiga adequar todos os alunos às suas particularidades, enfrentando novos desafios que buscam a participação de todos, respeitando seus limites individuais e promovendo sua independência.

O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

Os educadores, familiares e toda a comunidade devem estar convencidos de que o objetivo da educação inclusiva é garantir que todos os educandos, com ou sem deficiência, participem ativamente das atividades propostas pela escola e na comunidade. Saber que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e respeitar os avanços e/ou retrocessos quando o próprio aluno não conseguir avançar nas atividades. Esse respeito ao tempo e ao ritmo de cada aluno às diferenças nos processos de assimilação e desenvolvimento cognitivo é características de uma escola inclusiva.

Muitas críticas são feitas contra a educação inclusiva, argumentando que ela ainda não é uma realidade efetiva. No entanto, inúmeras experiências de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares de ensino demonstram que todos se beneficiam com a presença desses alunos na escola. A diversidade enriquecedora da sala de aula deve motivar cada professor a revisar sua prática docente e considerar as valiosas contribuições que essa diversidade, apesar de inicialmente desafiadora, pode oferecer para seu crescimento humano, pessoal e profissional.

Os educadores desempenham o papel de mediadores e facilitadores no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, contando com o apoio de profissionais da saúde e da educação especializados. Essa colaboração essencial mostra que todos nós ganhamos com a inclusão. Os alunos com deficiência, ao interagirem com colegas sem deficiência, têm oportunidades de aprendizado acelerado, encontrando neles modelos positivos. Eles podem contribuir mutuamente para lidar com desafios e superar dificuldades, além de aprender a conviver harmoniosamente com os colegas. Por outro lado, os alunos sem deficiência aprendem a valorizar e respeitar as diferenças individuais, a adaptar-se aos ritmos e limitações dos outros, e a compartilhar conhecimentos e descobertas.

Na escola, que é um espaço de valores, respeito, princípios e construção do conhecimento, todos os alunos, com ou sem deficiência, têm a oportunidade de aprender. Tanto a escola quanto a sociedade precisam conscientizar-se de seus papéis e contribuir para a inclusão de todos os alunos. A responsabilidade pela inclusão não cabe apenas à escola; a família, a sociedade e a comunidade civil também têm um papel crucial. A instituição escolar não pode se eximir dessa responsabilidade, mas deve buscar parcerias com outros atores sociais, que são essenciais para o desenvolvimento e integração desses alunos na escola, no mercado de trabalho e na vida social.

Uma sociedade que deseja se considerar inclusiva deve, acima de tudo, conscientizar-se de que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, ao conviverem e compartilharem os mesmos espaços e atividades, são capazes de compreender e aceitar os outros.

Eles reconhecem as competências de seus colegas, respeitam suas necessidades, e lutam pela construção de uma sociedade mais justa e solidária. Além disso, desenvolvem laços de amizade, o que contribui para reduzir a ansiedade, o medo e a insegurança diante das dificuldades.

Com base no que foi discutido anteriormente, a inclusão verdadeira não se limita a tentar inserir um aluno em uma classe regular de ensino. Isso não caracteriza educação inclusiva; nesse cenário, o aluno pode estar integrado, mas não incluído. É essencial não apenas colocá-lo em uma sala de aula, sem o suporte adequado de profissionais auxiliares, mas também proporcionar os meios que permitam seu desenvolvimento pleno junto aos demais colegas.

Compreendemos que apenas através da democratização da informação e da desconstrução de paradigmas relacionados à educação inclusiva poderemos agregar de maneira eficiente para a necessidade de rever a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros.

HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

O direito à educação é um direito de todos previsto no artigo 3º da Constituição Federal, afirma-se que “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.”.

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

O conceito de pessoa com deficiência recebeu diferentes abordagens ao longo da história da humanidade. Não se trata apenas de um conceito abstrato, mas de como a pessoa com deficiência é percebida e integrada na realidade social. As visões sobre a deficiência e suas causas influenciam diretamente a aceitação e participação dessas pessoas na sociedade. A partir da mistura de conceitos biológicos, físicos, morais e até metafísicos, surgiu o conceito jurídico que hoje se busca esclarecer.

Os direitos humanos, como um todo, representam a busca incessante por superar limitações. No entanto, certos grupos estão mais vulneráveis a restrições, sejam elas de natureza física ou social. Para proteger esses grupos, a Organização das Nações Unidas criou Convenções Internacionais específicas. Exemplos dessas convenções incluem a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de Suas Famílias, e por fim, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

ADAPTAÇÃO DE JOGOS E ESPORTES

A prática de atividades físicas pelos portadores de deficiência proporcionará e poderá:

Estimular a independência e autonomia;

Melhorar a socialização com outros grupos;

Melhorar a autovalorização, a autoestima e a autoimagem;

A melhoria das funções orgânicos-funcionais (aparelho circulatório, respiratório, digestivo, reprodutor e excretor);

Melhoria na força e resistência muscular global;

Melhora no equilíbrio estático e dinâmico;

Manutenção e promoção da saúde;

Desenvolvimento de habilidades motoras e funcionais para melhor realização das atividades de vida diária;

Aprimoramento da coordenação motora global;

Superação de situações de frustração;

Experiência com suas possibilidades, potencialidades e limitações.

Judô: segue essencialmente as regras da Federação Internacional de Judô, com pequenas adaptações para ser praticado por portadores de deficiência visual. Nessa modalidade, não há punição por pisar fora do tatame. No início da luta, a pegada é determinada pelo juiz e o atleta não pode mais mudar de posição; sempre que houver separação dos atletas, o combate é interrompido. No judô para deficientes visuais, a habilidade de utilizar a força do adversário é mais valorizada do que aplicar a própria força.

Natação: esta modalidade é destinada a amputados, pessoas com paralisia cerebral, deficiência visual, paraplégicos e outros tipos de deficiência. As competições são organizadas de acordo com as deficiências dos atletas, que podem ser visuais, físicas ou cerebrais. As regras seguem as diretrizes da Federação Internacional de Natação, com a diferença de que o atleta pode escolher entre começar na plataforma ou dentro d'água em algumas provas.

Tiro: para amputados, portadores de paralisia cerebral e cadeirantes. Nesta modalidade, os atletas disparam de posições diferentes das estipuladas pelas normas internacionais. Os atiradores podem realizar seus tiros sentados ou em pé, graças a um sistema que iguala as chances entre os competidores.

Bocha: para portadores de paralisia cerebral. Os participantes precisam posicionar suas bolas o mais próximo possível da bola branca, que é o alvo, e também afastar as bolas dos adversários. Trata-se de um jogo que exige precisão e estratégia, praticado exclusivamente por pessoas com

deficiência cerebral. Os jogadores podem receber instruções de seus treinadores, que são dadas de maneira sonora.

Vela: modalidade voltada para amputados, cadeirantes, portadores de deficiência visual, pessoas com paralisia cerebral, entre outros. Apenas duas classes são disputadas: a classe Sonar, composta por três atletas, onde a pontuação varia de 1 a 7, de acordo com o grau de deficiência, e cada equipe não pode ultrapassar a marca de 12 pontos. A outra classe é a 2.4mR, disputada por apenas um velejador em cada barco.

O D.A. foi criado para garantir que a atividade física não seja negligenciada na vida das pessoas com deficiência. A prática dessas atividades permite que elas se sintam úteis e valorizadas na sociedade, sendo vistas e reconhecidas por outros, e que tenham grandes oportunidades através de seu desempenho junto com seu time. Ou simplesmente que pratiquem conforme seu gosto, sentindo-se mais felizes e integrados ao mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que os desafios encontrados pelo aluno portador de deficiência são incontáveis, gerando uma dificuldade de assegurar o envolvimento dele em atividades recreativas e esportivas. É fundamental que o professor de educação física, assim como todos os outros educadores incluídos nessa questão, garanta o direito ao acesso a oportunidades e apresenta diversas maneiras de participação à pessoa com deficiência em seu cotidiano.

É comum, criar uma visão errônea acerca da questão da deficiência, que omite a percepção do aluno que se encontra nessa situação, trazendo obstáculos para interpretar seus verdadeiros interesses e necessidades. Em primeiro lugar, é necessário conversar com a pessoa em questão e compreendê-lo plenamente, livre de preconceitos. Uma boa conversa com essa pessoa permitirá ter o acesso a várias informações relevantes, como conhecer suas expectativas e suas preferências, suas dificuldades.

O esporte contribui, na vida do deficiente, para a auto suficiência, levando a uma maior independência e participação na comunidade. Concordando com o que é dito por esses autores, essas atividades desenvolvem não só sua capacidade motora, mas também intelectual, estabelecendo através do movimento relações com o meio. Eles experimentam nessas atividades os movimentos corporais, posições no espaço, noções de direção, distância, tempo e força que contribuem muito para o desenvolvimento global dos deficientes mentais.

A Educação Física possibilita seus alunos a conviver com a diversidade, mostrando que essas possuem dificuldades, como todas as outras pessoas, podendo superar suas limitações; sua relação com os outros; barreiras arquitetônicas; preconceitos; etc. Ela permite que se veja o corpo como outro qualquer, podendo ir atrás de sonhos, superar dificuldades, ter qualidade de vida, apesar das limitações.

Em todos os esportes, a relação do aluno e professor é essencial. É através do professor que o

aluno se sentirá seguro para fazer as atividades, aumentando seu campo de ação, consequentemente, fará com que o aluno se sinta com mais condições de participar das atividades da comunidade e da família, criando assim, um meio social onde os deficientes mentais podem atuar com os mesmos direitos e oportunidades.

As principais tarefas do professor de educação física adaptada incluem promover a autoconfiança e a aceitação, o que permite à pessoa com deficiência desenvolver habilidades e talentos que compensam suas limitações físicas.

REFERÊNCIAS

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

CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <http://www.cref2rs.org.br/conselheiros/coselheiros.asp>. Acesso 06 jul. 2024.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Ed. Saraiva, 39ª ed. 2006.

DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência**. São Paulo: Phorte, 2006.

OLIVEIRA, Daniel Barbosa de. **Conceito de Educação**. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAATl8AJ/conceito-educacao>. Acesso 05 jul. 2024

SOLER, Reinaldo. **Brincando e Aprendendo na Educação Física Especial**. São Paulo: Sprint 2002.

VIEIRA, Péricles; BAGGIO, André. **Complexidade, Corporeidade e Educação Física**. Revista Digital. Buenos Aires. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso 04 jul. 2024.

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MIDIÁTICOS NAS ESCOLAS

THE USE OF MEDIA RESOURCES IN SCHOOLS



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

Durante quase dois séculos (XVIII e XX) as salas de aula apresentaram a mesma configuração: espaços fechados, disposição massiva de alunos e professores, critérios de distribuição etária, instrução simultânea, monopólio dos professores na transmissão do conhecimento escolar, método único de ensino, avaliação individual dos estudantes. Vivemos um tempo de rupturas e transformações das instituições educativas, da lógica sob a qual se entendia a ligação entre sujeitos, informação e conhecimento. Estamos numa metamorfose que altera os modos de produção e circulação do conhecimento e os atores envolvidos. As Novas Tecnologias de Informação e Conectividade impactam a construção de subjetividades e modos de interação social. Nas instituições de ensino, estes processos adquirem particular relevância, dado que tornam visíveis as transformações socioculturais vividas tanto pelos alunos como pelos educadores, marcando profundas lacunas geracionais e novos modos de criação e circulação de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimentos; Informação; Transformações.

ABSTRACT

For almost two centuries (18th and 20th), classrooms had the same configuration: enclosed spaces,

a massive arrangement of students and teachers, age distribution criteria, simultaneous instruction, a teacher monopoly on the transmission of school knowledge, a single teaching method, individual student assessment. We are living in a time of ruptures and transformations in educational institutions, in the logic under which the link between subjects, information and knowledge is understood. We are undergoing a metamorphosis that is altering the ways in which knowledge is produced and circulated and the players involved. The New Information and Connectivity Technologies have an impact on the construction of subjectivities and modes of social interaction. In educational institutions, these processes take on particular relevance, as they make visible the socio-cultural transformations experienced by both students and educators, marking deep generational gaps and new ways of creating and circulating knowledge.

KEYWORDS: Knowledge; Information; Transformations.

INTRODUÇÃO

A velocidade na transmissão das informações quebrou a lógica do espaço, aproximou lugares geograficamente distantes e gerou a necessidade de saber antecipadamente. Durante séculos, o conhecimento foi centralizado territorialmente, controlado através de dispositivos técnico-políticos e vinculado a determinados atores sociais. Atualmente, o conhecimento tornou-se descentralizado e deslocalizado, circula fora dos espaços tradicionalmente legitimados, adquirindo a forma de informação fragmentada, dispersa, desarticulada e confundindo o seu caráter científico.

[...] a questão que se coloca para a perspectiva histórico-social é a de como superar uma tecnologia que inerente a si traz a lógica de dominação da ordem que a criou. Essa lógica, no caso do computador, se atrela à razão instrumental, reduzindo o entendimento do mundo às suas categorias. Assim, só é possível pensar que o computador no ensino possa se associar com alterações sociais para a construção de uma ordem mais justa, se julgarmos que essas alterações prescindam do agir político (CROCHIK, 1998, p. 134).

Em virtude do contexto descrito, assumi-se que, para compreender as práticas sociais ligadas ao uso dos meios de comunicação na escola, é necessária a realização de uma investigação socioeducativa, como entrada produtiva e original para analisar como a perspectiva sobre a Educação Midiática, e os efeitos simbólicos ligados aos modos como essas linguagens permeiam a vida escolar.

A relação entre escola e mídia tem sido complexa ao longo da história. Com o surgimento da imprensa, esse acesso ao conhecimento se generalizou, ao mesmo tempo em que se notava a necessidade de criação de instituições que se encarregassem de ensinar o que a imprensa iria divulgar. Dessa forma, a escola nasce vinculada à palavra escrita.

Diante dos novos desafios desencadeados pelos avanços tecnológicos e pela ampliação dos canais de acesso ao conhecimento e à informação, a educação midiática surge como forma de ensinar e aprender sobre as mídias.

É a partir do final do século XX e início do século XXI que a sociedade contemporânea começa a repensar todas as áreas da interação humana, devido à quantidade de informação que a Internet tem gerado. A alfabetização como termo assume novas dimensões e está ligada ao advento de formas

inovadoras de comunicação, tornando pertinente o desenvolvimento da alfabetização em pelo menos três áreas: digital, informacional e midiática. Esta ideia justifica a urgência que hoje significa ser alfabetizado midiático, o que também tem sido chamado de consciência mediática, um mecanismo que permitiria o acesso e a apropriação de tecnologias, bem como de instrumentos, linguagens e códigos que permitiriam informação a ser processada, produzida, divulgada e a participação de indivíduos, instituições e grupos de todos os tipos.

Assim, encontramos, por um lado, as propostas da UNESCO sobre a literacia mediática e informacional, que envolve uma abordagem muito geral que se centra nos meios de comunicação social (geralmente o seu conteúdo), mas também noutros agentes fornecedores de informação, como a mesma escola/instituição, que utiliza a comunicação como parte dos processos pedagógicos.

Entende-se que a literacia midiática se situa num conjunto de formas de literacia, que se baseiam no desenvolvimento das sociedades, sendo imperativo o progresso em conjugação com o surgimento das tecnologias relacionadas com a informação e a comunicação. Os meios de comunicação e a esfera da comunicação têm mudado rapidamente nas duas primeiras décadas do século XXI, o que também transformou as perspectivas da literacia midiática e o seu campo de gestão.

OS MEIOS AUDIOVISUAIS E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Para compreender o espaço que as mídias ocupam no cotidiano dos indivíduos e poder analisar seu alcance como educadores, explora-se detalhadamente o significado que as mídias audiovisuais têm. Nesse sentido, propõe-se uma alternativa para essa relação: incorporar a mídia como objeto de estudo na chamada educação midiática, que ensina os alunos a analisarem crítica e reflexivamente os textos midiáticos, incorporando as mídias na escola, o que também significa integrar, revalorizar e redefinir a cultura quotidiana dos alunos, na qual a rádio, o jornal, a revista, o cinema e a televisão ocupam um lugar fundamental.

Os meios de comunicação, afirma-se ao longo deste artigo, são sempre educativos, na medida em que influenciam o que os jovens aprendem e a forma como aprendem, ou seja, no seu conhecimento e na sua relação com o conhecimento sobre o processo em que raciocinam e mix de emoção, informação e representação.

O vertiginoso desenvolvimento da ciência e da tecnologia irrompeu em todas as áreas e níveis sociais, de modo que nos tempos atuais as novas tecnologias se tornaram um dos produtos de consumo fundamentais da modernidade. O impacto social da ciência e da tecnologia é um tema ainda em pleno desenvolvimento. Como novo elemento do desenvolvimento acelerado que se delineia no mundo, traz consigo mudanças que têm impacto nos processos e fenómenos sociais e, especificamente, na mente do ser humano, na sua forma de viver, pensar e fazer.

Nesse sentido, fala-se sobre o impacto, como as novas tecnologias têm impressionado a sociedade, quais as resistências que podem provocar e os reajustes que necessariamente devem ser feitos para um estilo de educação. É válido compreender as tecnologias do conhecimento que afetam a forma como sentimos e pensamos; Criou um novo ambiente de comunicação que influencia

a forma como percebemos o mundo.

Um dos tópicos do debate atual sobre ciência e tecnologia é determinar o quanto elas serviram para moldar as sociedades modernas e transformar as tradicionais. O progresso científico e tecnológico modificou radicalmente a relação do homem com a natureza e a interação entre os seres vivos. Hoje em dia, a ciência e a tecnologia atingem os níveis mais elevados da sociedade atual.

A ciência e a tecnologia não podem ser estudadas fora do contexto social em que se manifestam. Entre ciência e tecnologia existe um claro estado de simbiose; Em outras palavras, eles coexistem para benefício mútuo. Embora o efeito de ambos agindo em conjunto seja infinitamente maior que a soma dos efeitos de cada um agindo separadamente.

Daí a sua entrada na educação, o ensino do conhecimento científico apoiado na tecnologia é sem dúvida um recurso didático incontornável nesta nova era. Incorporar as mídias na escola significa integrar, revalorizar e redefinir a cultura cotidiana dos alunos. Os meios audiovisuais são reconhecidos como aqueles meios de comunicação social que têm a ver diretamente com a imagem, como a fotografia e o áudio. Referem-se a mídias educativas que, com imagens e gravações, servem para comunicar mensagens específicas. Entre os mais populares estão o slide, a transparência, a projeção opaca, as apresentações de slides, o vídeo e os novos sistemas multimídia de informática.

Estas podem ser educativas na medida em que influenciam o que os indivíduos aprendem e a forma como aprendem, ou seja, no seu conhecimento e na sua relação com o conhecimento, no processo em que se processam a razão e a emoção, a informação e a representação.

Os indivíduos aprendem por meio dos recursos audiovisuais, embora este potencial seja frequentemente negado ou ignorado. Desde a infância, são habitualmente evocadas experiências como telespectadores e recorre-se a conhecimentos largamente atribuíveis à televisão. A mídia ensina conteúdos (sobre dinossauros, poluição, conflitos mundiais) e comportamentos do dia a dia (comportar-se bem, comer com garfo e faca, defender-se, convidar uma garota para sair).

Há uma aceleração da inovação tecnológica cujo ritmo de crescimento não foi assimilado pela sociedade nem por vezes aproveitado pela educação para adaptar as estruturas organizacionais às novas possibilidades oferecidas. Esta relevância das TIC na sociedade da informação exige políticas tecnológicas alinhadas com os novos tempos e é frequentemente apresentada como uma das principais razões pelas quais a tecnologia e os novos média devem estar presentes nos centros educativos.

Neste sentido, destaca-se a importância dos sistemas multimédia; eles consistem na integração de vários suportes: imagem, som, texto, gráficos, processados em imagens fixas ou em movimento e governados por um computador. Esses sistemas prometem um papel didático significativo no ensino do futuro, ao transmitir informações por diversos canais, podem ser utilizados de forma individual e interativa, o aprendizado ocorre de acordo com a capacidade e interesse individual. A transmissão da mensagem é bidirecional, o usuário responde às questões levantadas e estas são avaliadas; Alguns dos sistemas permitem até modificações em textos, imagens etc.

Aproximar esses estudos da sala de aula, tornando-os válidos e importantes para a transformação

positiva das novas gerações é um tema que deve ser recorrente nos ambientes educacionais, principalmente se essas mídias fizerem parte do trabalho do aluno.

O desenvolvimento das técnicas e tecnologias de comunicação tem sido um fator de modernização ao longo da história, não só nos sectores produtivos, mas na sociedade e, claro, também na educação. A educação tem utilizado os meios técnicos e tecnológicos disponíveis para poder concretizar-se de forma eficiente.

No caso das novas tecnologias aplicadas à educação, as suas aplicações pedagógicas correspondem aos infopedagogos, representam aqueles profissionais da educação do século XXI, que, conhecendo a ciência e a arte de alcançar a aprendizagem, utilizam adequadamente as novas TIC para atingir os seus objetivos.

Os primeiros meios audiovisuais (retroprojetores, projetores de slides, gravadores, projetores de corpo opaco) chegaram às salas de aula como ferramentas que poderiam facilitar a apresentação e/ou compreensão da informação e a sua utilização generalizada fora da sala de aula não constituiu um passo anterior à sua utilização em ambientes educativos. A digitalização da informação, que permite a integração de línguas e a difusão de documentos multimídia por meio da Internet, confere às TIC um lugar privilegiado no mundo da educação.

EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

A educação audiovisual nasceu como disciplina na década de 1920. Devido aos avanços da cinematografia, professores e pedagogos passaram a utilizar materiais audiovisuais como suporte para levar aos alunos os ensinamentos mais complexos e abstratos. Durante a Segunda Guerra Mundial, os serviços militares utilizaram este tipo de materiais para formar grande parte da população em curtos períodos, deixando claro que este tipo de método de ensino era uma valiosa fonte de instrução e com grandes possibilidades para o futuro.

Os diversos estudos da psicologia educacional têm destacado as vantagens da utilização dos meios audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem. Sua utilização permite ao aluno assimilar uma maior quantidade de informações percebendo-as simultaneamente por meio de dois sentidos: visão e audição.

Por outro lado, a educação por meio dos recursos audiovisuais permite uma maior abertura do aluno e da escola ao mundo exterior, permitindo-nos confrontar as fronteiras geográficas. A utilização de materiais audiovisuais pode levar aos alunos experiências além do seu próprio ambiente escolar e difundir a educação para outras regiões e países, tornando-a acessível a mais pessoas. O interesse da política educacional em incorporar o uso da tecnologia nas escolas e vinculá-la ao processo de formação dos alunos e à formação de professores não é uma estratégia recente, existem experiências em diferentes contextos educacionais.

Ressalta-se que a mera posse de meios audiovisuais ou de recursos informáticos não moderniza processos nem garante resultados. É preciso articular a incorporação da tecnologia ao

currículo escolar, por meio do processo de ensino-aprendizagem, redefinir o papel do aluno e do professor, garantir a formação, entre outros aspectos.

Para conhecer o real progresso das iniciativas que o setor educativo tem levado a cabo na utilização e incorporação dos meios audiovisuais e da tecnologia informática nas escolas, é imprescindível dispor de informação que nos permita conhecer o nível de disponibilidade e utilização da tecnologia, a inovação dos ambientes de aprendizagem, a concepção e produção de conteúdos, o desenvolvimento de estratégias de ensino, a aplicação em sala de aula e o impacto obtido.

O centro das atenções pode ser transferido da sala de aula para o aluno, mas um esforço pedagógico diferente deve ser feito, incluindo a estrutura organizacional e as equipes humanas, administrativas e docentes, para alcançar uma atenção educacional pelo menos tão boa quanto a presencial na atual sala de aula.

Em qualquer aplicação dos recursos da era eletrônica a tarefas de aprendizagem e desenvolvimento, é necessário ter em mente que os esquemas que poderiam ser implementados com sucesso em algumas latitudes não têm de ser úteis para o aparelho público e governamental noutras. Isso não significa que os responsáveis pelo processo educativo nacional não devam estar atentos ao que acontece noutros lugares, pelo contrário, as experiências sobre a utilização dos meios eletrônicos devem ser cuidadosamente estudadas. As aplicações locais para qualquer país em desenvolvimento, mesmo que sejam experiências piloto, devem ser concebidas e desenhadas com base na tradição nacional e na realidade de cada um.

O audiovisual, segundo Moore (1990), faz parte dos chamados recursos didáticos multissensoriais, busca aproximar o ensino da experiência direta utilizando a percepção, a audição e a visão como caminhos; Desta forma, o meio audiovisual recria imagens, palavras e sons. A mídia pode ser impressa e eletrônica: fotografia, cinema, rádio, televisão, histórias em quadrinhos.

Essa versatilidade permite a incorporação de técnicas e elementos discursivos que buscam estar na vanguarda no uso dos meios de comunicação. Por isso, os meios audiovisuais tornam-se ferramentas de grande valor tanto na educação presencial quanto a distância e como auxiliares didáticos na prática docente.

É um conjunto de procedimentos que tem por finalidade ministrar instrução por meio de meios impressos e eletrônicos a pessoas que participam de um processo de aprendizagem regulamentado, em locais e horários distintos dos do professor. É uma estratégia educativa baseada na utilização intensiva de novas tecnologias, estruturas operacionais flexíveis e métodos pedagógicos eficientes, no processo de ensino-aprendizagem, permite que as condições de tempo, espaço, ocupação, idade dos alunos não sejam limitantes ou condicionantes fatores para o conhecimento.

Essas mídias participam da construção da identidade de qualquer indivíduo. Influenciam a noção de gênero, o sentido de classe, raça, nacionalidade, quem são as pessoas. As imagens midiáticas organizam e ordenam a visão do mundo e os valores mais profundos: o que é bom e o que é mau, o que é positivo e o que é negativo, o que é moral e o que é imoral.

A mídia informa como se comportar em determinadas situações sociais; Propõem o que pensar,

o que sentir, o que acreditar, o que desejar e o que temer. Oferecem ideias sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, como se vestir, o que consumir, como ser popular e evitar o fracasso, como reagir a membros de grupos sociais diferentes daquele ao qual pertencemos, como responder às normas, instituições e valores sociais.

Os meios audiovisuais tornam-se acessíveis a todos e têm um poder de penetração cada vez maior (maior que o livro) nas casas, na rua e nos centros educativos. Esta realidade implica um desafio para o sistema educativo em geral e para os responsáveis mais directos pela formação profissional, profissional em particular.

As mídias segundo McLuhan (2011) também complicam a linguagem escrita, que pode ser acessada não apenas por meio do livro, mas com movimentos de câmara, gestos, truques, montagens fotográficas ou digitais; Aproxima a linguagem da sua realidade social verdadeira e mais completa, transcende o oral, acrescenta a possibilidade do som, dos símbolos gestuais, de todos os tipos de realidade, incluindo a realidade virtual. A criatividade da raça humana e os avanços técnicos transformam a Terra num mundo sem fronteiras de comunicação.

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Uma adequada utilização e administração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), considerando a nova perspectiva dos métodos de ensino, demanda uma estratégia unificada que promova a orientação das diretrizes educacionais, da estrutura organizacional, dos materiais disponíveis e dos participantes engajados.

As tecnologias podem ser agrupadas em três categorias distintas:

Tecnologias físicas: são as inovações de instrumentais físicos, tais como caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores. Estão relacionadas com a Física, Química, Biologia. Tecnologias organizadoras: são as formas como nos relacionamos com o mundo; como os diversos sistemas produtivos estão organizados. As modernas técnicas de gestão pela Qualidade Total são um exemplo de tecnologia organizadora. Os métodos de ensino, seja tradicional, construtivista, montessoriano, são tecnologias de organização das relações de aprendizagem. Tecnologias simbólicas: estão relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas, desde a iniciação dos idiomas escritos e falados à forma como as pessoas se comunicam. São os símbolos de comunicação (TAJRA, 2012, p. 41-42)

As atividades e as inovações tecnológicas são elementos essenciais que sustentam a estrutura das organizações, não esquecendo que o elemento mais crucial é formado pelas pessoas.

Manter um equilíbrio entre esses elementos não é uma tarefa simples. Para isso, as empresas implementam uma gestão apropriada do conhecimento, por meio da aprendizagem e da busca contínua de melhorias. Em outras palavras:

- As pessoas, os processos e as tecnologias são partes interligadas de um todo.
- Qualquer alteração em uma dessas partes necessariamente afeta as outras.
- Suas ações individuais devem ser devidamente integradas e ter um objetivo comum.

- O somatório dos esforços de cada parte gera uma sinergia em que o resultado tem um valor maior do que a soma das entregas individuais.

É por causa dessas razões que as pessoas devem compreender os processos, tanto para executá-los corretamente quanto para aprimorá-los continuamente. Da mesma forma, as organizações devem ter a capacidade de escolher a tecnologia adequada para apoiar esses processos. Somente assim os colaboradores podem transformar informações, dados e conhecimentos em um ativo que perdure ao longo do tempo.

Outra característica importante da tecnologia é que, ao longo do tempo, ela possibilitou a globalização e facilitou a comunicação entre indivíduos e empresas, superando as barreiras geográficas e impulsionando negócios, aumento de receitas, aprimoramento de processos e implementação de novas ferramentas.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão transformando nossa vida pessoal e profissional. As formas de acesso ao conhecimento e à aprendizagem, os métodos de comunicação e as interações estão passando por mudanças significativas, a ponto de a geração, o processamento e a transmissão de informações se tornarem fatores determinantes de poder e produtividade na "sociedade da informação" (Castells, 1997). A produtividade e a competitividade dependem cada vez mais da capacidade de gerar e aplicar informações fundamentadas no conhecimento.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Jamais antes foi tão necessário manter uma aprendizagem contínua em diversas áreas profissionais, especialmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento de processos educacionais.

A concepção de aprendizagem e, conseqüentemente, as estratégias de ensino para promovê-la, também sofreram mudanças substanciais. Enquanto antes o ensino tradicional se concentrava em transmitir informações, e o papel do aluno era meramente assimilá-las por meio de prática e repetição descontextualizada, hoje reconhecemos que a aprendizagem não pode ser simplesmente transmitida, mas sim construída pelo próprio indivíduo (construtivismo).

As teorias de aprendizagem atuais enfatizam seu caráter ativo, destacando a abstração e a transferência como qualidades essenciais, que só são possíveis quando o aluno aplica seus conhecimentos em atividades plenamente significativas e em contextos diversos, permitindo a generalização. As demandas da sociedade atual exigem, mais do que meros conteúdos de aprendizagem, a capacidade de aprender ao longo da vida com autonomia, ou seja, tomar decisões independentes sobre o que deve ser aprendido, realizar pesquisas, avaliar criticamente, selecionar informações relevantes e saber como utilizá-las para realizar tarefas ou resolver problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas sociedades, que enfrentam crises sociais e econômicas profundas, muitas dessas dificuldades são agravadas. No entanto, acreditamos que um dos principais desafios para avançar mais rapidamente na adoção das TIC está relacionado à cultura pedagógica predominante.

Alguns dos motivos que podem ajudar a explicar o impacto limitado das tecnologias incluem o alto custo dos equipamentos, suprimentos, manutenção e conectividade, baixa utilização de computadores pelos professores e falta de treinamento para usá-los de forma pedagógica, resistência à mudança e a ausência de políticas e planos institucionais.

Essa visão não muito encorajadora é um desafio para todos nós que estamos interessados em modificar os modelos pedagógicos que ainda prevalecem atualmente. Acreditamos que o uso criterioso e crítico das tecnologias pode trazer grandes contribuições nesse campo.

Uma vantagem significativa dos computadores em relação a outras tecnologias, que permite antever sua incorporação gradual no processo educacional, é sua utilidade para realizar atividades de trabalho que também são necessárias para alcançar os objetivos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede (A Era da Informação; T.1)**. 2ª edição. Madrid: Alliance. 1997.

COLLINS, A. **O potencial das tecnologias de informação para a educação**. In Vizcarro, C. e J. León. Novas tecnologias de aprendizagem, pp. 29-46. Madrid: pirâmide. 1998.

CROOK, Ch. **Computadores e aprendizagem colaborativa**. Madrid: Morata. 1998.

CROCHIK, José Leon. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MCLUHAN, M. **Compreendendo a mídia: as extensões do ser humano**. 2011. Disponível em: http://cedoc.infod.edu.ar/upload/McLuhan_Marshall_Comprender_los_medios_de_comunicacion.pdf. Acesso 20 mai. 2024.

MOORE, GA. **Cruzando o Abismo**. Nova Iorque. Harper Business. 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 2012.

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E A INFLUÊNCIA DAS MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LEARNING ENVIRONMENTS AND THE INFLUENCE OF MATERIALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



SHIRLEY APARECIDA DOS SANTOS TEIXEIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO (2003); Professora de Educação Infantil, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

RESUMO

A educação infantil é a etapa inicial da educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é voltada para aprimorar o desenvolvimento dos primeiros anos de vida de bebês e crianças pequenas. O que envolve os respeitando particularidades que envolvam os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais dos pequenos. O artigo traz um olhar diferenciado sobre o ambiente educacional, considerando-o como um "terceiro educador" além dos professores e das crianças que aprendem entre elas nos momentos de interações. O trabalho, nos leva a compreender que ao se colocar o ambiente, no planejamento das aulas, é apresentado como um estímulo a curiosidade, a exploração e as interações sociais. Quando o ambiente é organizado de forma segura, acessível e inclusiva são primordiais para possibilitar a construção da autonomia além do desenvolvimento integral das crianças. O artigo também traz considerações sobre o papel dos professores neste cenário, uma vez que atuam como mediadores, do conhecimento, quando pensam na organização do ambiente, como um espaço educativo acolhedor e estimulante. O texto também traz o embasamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que destaca a importância da intencionalidade na organização de experiências de aprendizagem. O presente trabalho também traz desafios como limitações de espaço físico e falta de recursos materiais exigem abordagens pedagógicas diferenciadas e formação contínua dos educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente educador; Educação Infantil; Autonomia; Interações.

ABSTRACT

Early childhood education is the initial stage of education and, according to the Law of Guidelines and Bases (LDB), is aimed at improving the development of babies and young children in their first years of life. This involves respecting particularities that involve the physical, psychological, intellectual and social aspects of the little ones. The article takes a different look at the educational environment, considering it as a "third educator" in addition to the teachers and the children who learn from each other in moments of interaction. The work leads us to understand that when the environment is included in lesson plans, it is presented as a stimulus for curiosity, exploration and social interactions. When the environment is organized in a safe, accessible and inclusive way, it is essential to enable children to build autonomy and develop fully. The article also considers the role of teachers in this scenario, since they act as mediators of knowledge when they think about organizing the environment as a welcoming and stimulating educational space. The text is also based on the Common National Curriculum Base (BNCC), which highlights the importance of intentionality in organizing learning experiences. This work also brings up challenges such as physical space limitations and a lack of material resources, which require differentiated pedagogical approaches and ongoing training for educators.

KEYWORDS: Educating environment; Early childhood education; Autonomy; Interactions.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, voltada para crianças de 0 a 6 anos de idade, com intuito proporcionar um desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas, envolvendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação infantil é um complemento as ações da família e da comunidade, além de ofertar um ambiente que promova o brincar e as interações sociais como bases para o aprendizado.

O ambiente e os materiais que são disponibilizados nas escolas de educação infantil têm papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Como destaca Oliveira (2010), as interações que ocorrem nesse contexto institucional são diversas e fundamentais para a formação dos pequenos. É importante que os ambientes sejam cuidadosamente planejados a fim de incentivar a curiosidade, a autonomia e a interação social, estabelecendo assim um espaço acolhedor e estimulante.

Os primeiros anos de vida são fundamentais para estabelecer bases que influenciarão a trajetória de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Logo, possibilitar uma educação infantil de qualidade tem um resultado duradouro, capaz de contribuir com a redução de desigualdades sociais além de promover inclusão.

O artigo traz um novo olhar sobre o ambiente educacional, em pensarmos nele como um terceiro educador, além dos professores e das crianças, sendo este um auxiliar no currículo escolar. Um espaço bem planejado e organizado auxilia no estímulo à curiosidade, incentiva a exploração

e promove interações sociais. Segundo Horn (2017), a organização do espaço na educação infantil deve ser entendida como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil.

Portanto, ao considerarmos a importância da organização dos ambientes de aprendizagem na educação infantil, fica claro que esses espaços são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Assim devemos garantir que o ambiente na educação infantil deve ser seguro, acessível, inclusivo e estimulante, promovendo a autonomia, a interação social e o aprendizado.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender sobre a importância do ambiente e materiais ofertados nos espaços de Educação Infantil, é importante que se saiba que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como intuito oferecer as crianças de 0 a 5 anos de idade um desenvolvimento integral onde sejam contemplados o desenvolver de seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Assim como se confere na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) no artigo 29

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A educação para criança é ofertada em escolas públicas e privadas e tem como base o brincar e as interações sociais, onde se considera que a criança aprende e se desenvolve em um ambiente lúdico e acolhedor. O currículo da educação infantil é norteado por diretrizes curriculares nacionais que enfatizam a importância de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades das crianças e promovam seu desenvolvimento em todas as dimensões. Oliveira (2010 p. 39-40) explica que:

Partindo do princípio de que, nas situações de interação promotoras de desenvolvimento, diferentes níveis de conhecimento e conceitualização podem dela decorrer, parece necessário, ao tentarmos buscar uma melhor caracterização da função educativa do atendimento institucional para a criança de zero a seis anos, investigar a natureza de algumas das diferentes interações- educativas, pedagógicas e lúdicas- presentes na instituição.

A educação infantil é imprescindível para o desenvolvimento integral da criança. Estudos mostram que os primeiros anos de vida são importantes para se estabelecer bases cognitivas, emocionais e sociais que influenciarão toda a trajetória de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. Deste modo permitiremos que nossas crianças tenham acesso a uma educação infantil de qualidade, com um impacto duradouro na vida dos pequenos, contribuindo para a redução de desigualdades sociais além de promover a inclusão.

Durante o tempo em que estão inseridas no contexto escolar, as crianças são expostas a uma variedade de estímulos que tem como intuito promover o total desenvolvimento de bebês e crianças. Na educação infantil o brincar é um importante aliado para que os pequenos consigam aprender conceitos básicos dos conteúdos encontrados no cotidiano, através da matemática, história, linguagens e outros. Contar histórias, cantar músicas, brincar com blocos e realizar jogos educativos são práticas comuns que ajudam a desenvolver a linguagem, a memória e a capacidade de concentração. Oliveira (p. 42) ainda explica que

O espaço institucional ser, na sua natureza, um espaço socializador. Nele, a criança terá que defrontar-se com outras crianças da mesma faixa etária, maiores ou menores que ela, o que significa que estará, permanentemente, realizando atividades em grupo. Neste sentido, a instituição educativa constitui-se, potencialmente, em um espaço possibilitador de uma variedade muito maior de experiências interativas para as crianças.

Quando o sujeito é encorajado a interagir com educadores e colegas, este é estimulado a desenvolver a suas diversas formas de linguagem. As crianças aprendem novas palavras e conceitos, melhoram sua capacidade de expressão e compreendem melhor o mundo ao seu redor.

Para a entrega de uma educação infantil de qualidade é preciso que tenhamos profissionais envolvidos comprometidos a ofertarem uma educação infantil em que as crianças tenham acesso que se pense nas crianças, como um módulo da educação para além do que as pessoas pensam, a oferta de uma educação de qualidade está comprometida em oferecer ao seu público um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, onde as crianças possam consigam aprimorar sua autonomia, criatividade e capacidade crítica.

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil os ambientes de aprendizagem têm um importante papel no desenvolvimento infantil, uma vez em que é oportunizado espaços onde as crianças possam explorar, interagir e aprender, estes espaços e ambientes estão além das quatro paredes de uma sala tradicional de ensino, um ambiente acolhedor é aquele em que se é pensado em quais materiais e mobiliários e a disposição espacial destes elementos são usados como ferramentas de aprendizados. Assim o ambiente de aprendizagem se torna também um agente ou apoio para as aprendizagens, uma vez que, além dos educadores e dos colegas, este se torna uma influência significativa para o comportamento e a aprendizagem das crianças. Um ambiente bem planejado auxilia no estímulo a curiosidade, incentiva as crianças explorarem e promove interações sociais positivas. Quando se é oportunizado ambientes com pouco estímulos ou mal organizados estes limitas as experiências, afetando negativamente no desenvolvimento das crianças. Com relações aos espaços na Educação Infantil, Horn (2017 p. 17) orienta que

Entende-se que o espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem.

É importante que ao se organizar ambientes de aprendizagem para uma escola que cuida da infância se considere pensar cuidadosamente em planejamentos que atendam a todas as necessidades presentes dentro do contexto infantil pensando na evolução e desenvolvimento das crianças pequenas. Horn (2017 p. 19) ainda explica

A organização do espaço na educação infantil tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel de mediar nesse processo.

A autora explica que o espaço físico onde as vivências educacionais ocorrem não é apenas um lugar para as crianças se encontrarem, mas é um componente ativo e significativo do currículo da infância. O que significa que o espaço deve ser planejado e organizado de forma a complementar

e enriquecer as atividades pedagógicas. E contribuir como facilitador do aprendizado, oportunizando diversas oportunidades de exploração, descoberta e interação.

É importante que o espaço físico O espaço físico se relacione com os fazeres pedagógicos do professor da infância, auxiliando, mediando e facilitando o processo educativo. Um ambiente planejado tem como intuito promover a autonomia das crianças, encorajando-as a explorar e interagir com os materiais e com os colegas de forma independente.

Assim podemos compreender o espaço como um "terceiro educador," além do professor e das crianças, oportunizando momentos ricos e variados que suportam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Segundo Marcano (2020 p. 68)

A organização do ambiente escolar não é um espaço meramente externo ou decorativo. Está em estreita relação com diferentes campos do conhecimento: Arquitetura, Filosofia, Ecologia, Educação, Psicologia, Física, Arte... Por isso, trata-se de um problema interdisciplinar que nos diz respeito como educadores e como pessoas.

Mediante o exposto acima entendemos que o ambiente escolar não deve ser visto apenas como um espaço físico decorativo ou superficial uma vez que este tem um papel essencial na experiência educacional de nossas crianças, influenciando seu comportamento, aprendizado e bem-estar.

O design e a organização do espaço afetam a forma como as crianças interagem com o ambiente e entre si, impactando diretamente seu desenvolvimento e aprendizado. Marcano (p. 71) ainda explica que

Resumidamente, trata-se de projetar um espaço de vida, com tudo o que se implica. Afastar-se da ideia de espaço separa para "aprender". Vida e aprendizagem são um todo indissolúvel. As escolas, nas palavras de Bronfenbrenner, não devem ser conglomerados distantes da vida da comunidade e da vida para a qual supostamente estão preparando as crianças.

Ao se projetar os ambientes propícios da educação infantil é necessário que se considere que sejam seguros, acessíveis, inclusivos e estimulantes. Com relação a segurança é importante que se dê prioridade a espaços seguros garantindo que todos os materiais e estruturas estejam em conformidade com as normas de segurança e adequados para a faixa etária das crianças, o que inclui a escolha de móveis sem quinas afiadas, pisos antiderrapantes e brinquedos que não representem riscos de sufocamento. Sobre os espaços Marcano (p. 75) diz

Lugares para as crianças e das crianças, espaços que permitam desenvolver sua cultura; que sugiram brincadeiras maravilhosas; que não estejam cobertos por nossos objetivos adultos; que não estejam fechados ao imprevisto; que suscitem o interesse, a curiosidade, a emoção; que permitam desenvolvimentos tranquilos, sem pressa, sem metas marcadas de antemão... É um fator de flexibilidade que convoca à investigação e à abertura.

Os espaços na Educação Infantil devem ser projetados considerando as necessidades e interesses das crianças, permitindo que elas possam se expressar e desenvolver sua própria cultura. O que inclui elementos que refletem suas experiências, imaginação e formas de interação.

Além de permitir que as crianças tenham a liberdade de explorar, criar e interagir nesses ambientes de maneiras que são significativas para elas.

Ao organizar os ambientes de aprendizagem na educação infantil devem ser pensados em espaços flexíveis e adaptáveis, que permita que estes sejam reorganizados conforme necessário para diferentes momentos e projetos. Pensar em compra de móveis modulares, tapetes removíveis

e divisórias móveis são exemplos de soluções que facilitam essa flexibilidade. Essas adaptações permitem que nossas crianças vivenciem momentos que poderão ser transformados de acordo com as necessidades pedagógicas, promovendo um uso mais eficiente do lugar. Marcano (p.77)

Procurando espaços cheios de significado, construiremos pontes em direção a uma “arquitetura da felicidade” (alain de Botton). Espaços cúmplices de crianças e de adultos, abertos a segredos e a descobertas, à curiosidade e à investigação, a se sentir seguro e acolhido.

A autora nos leva a compreender a importância de pensar em espaços educativos que sejam significativos e que promovam a felicidade e o bem-estar tanto de crianças quanto de adultos. Inspirados pelo conceito de "arquitetura da felicidade" de Alain de Botton, esses espaços devem ser cúmplices, acolhedores e abertos à curiosidade e à investigação, proporcionando um ambiente seguro onde todos se sintam valorizados e motivados a explorar e aprender.

É importante que se considere o fator da acessibilidade para estes espaços, tudo deve ser pensado para ficar ao alcance das crianças, a fim de se promover a autonomia e a independência. Isso inclui estantes baixas, mesas e cadeiras ajustáveis e espaços organizados de maneira que as crianças possam pegar e guardar os objetos com facilidade. Pensar em espaços para todos é a promoção de uma escola de educação infantil que pense na inclusão, garantindo que o ambiente esteja preparado para receber crianças com diferentes habilidades e necessidades. O que envolve a disponibilização de materiais adaptados, rampas de acesso e a organização de espaços que permitam a participação de todos. Oliveira (2020 p. 71) elucida que

É importante que cada espaço:

- Seja estimulante, aconchegante, asseado, seguro, bonito, organizado de modo funcional e favoreça o envolvimento das crianças em diferentes atividades;
- Garanta acessibilidade a crianças e adultos com visão ou locomoção prejudicada;
- Dê condições para que as atividades possam ser feitas com um número variado de crianças;
- Seja renovado periodicamente em função de novas aprendizagens por meio de novos arranjos no mobiliário
- As relações sociais construídas ao longo da educação infantil são componentes primordiais para o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, pensar em ambientes que oportunizam interações de maneira natural é um importante suporte de aprendizagem. Os espaços de convivência, como áreas de leitura coletiva, mesas redondas para vivências em grupo e cantinhos de conversa, são incentivadores e colaboram para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A presença de áreas de brincadeira livre, onde as crianças podem explorar e criar de maneira autônoma, é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, novos objetos ou elementos decorativos e novos cantos de atividades;
- Seja planejado de modo a evitar acidentes.

Em conclusão, os ambientes de aprendizagem na educação infantil são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Eles devem ser seguros, acessíveis, inclusivos, estimulantes e flexíveis, promovendo a autonomia, a interação social e o aprendizado ativo. Um planejamento cuidadoso e uma organização adequada desses ambientes podem criar espaços que não apenas acolhem as crianças, mas também estimulam seu crescimento e desenvolvimento em todas as dimensões. A criação de ambientes de aprendizagem ricos e diversificados é um investimento essencial na formação de indivíduos curiosos, criativos e preparados para os desafios futuros.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE EDUCADOR E ACOLHEDOR

Os professores desempenham uma importante função na promoção de um ambiente educativo na educação infantil, este são os principais mediadores do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, agindo como facilitadores do conhecimento os guiando no desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

É importante que o professor trabalhe com intencionalidade. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) esclarece,

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017, p.37).

É importante destacar que cabe ao professor oportunizar um ambiente físico cuidadosamente planejado e seguro além de ser acessível e estimulante para todos, contribuindo assim para que as crianças pequenas tenham acesso a um espaço capaz de promover a autonomia e a curiosidade. Sobre planejar, Oliveira (2019 p. 314) afirma que,

O planejamento é ação articuladora da reflexão e de vários fazeres como a seleção, a organização, a mediação e o monitoramento do conjunto de práticas e interações a que as crianças serão intencionalmente expostas. É nesse sentido que se pode dizer que ele é um instrumento de trabalho complexo: ele articula vários outros instrumentos, por isso é potente para apoiar a atividade profissional do gestor e do professor e, ao mesmo tempo, colaborar para que eles próprios possam compreender melhor a si mesmo e a transformar sua ação no mundo. Isso é possível graças a capacidade humana de representar, o que possibilita à espécie projetar-se no tempo e planejar ações complexas e especializadas.

O professor é também o responsável por pensar em ofertar um ambiente emocional saudável para os pequenos capaz de criar uma atmosfera de respeito, segurança e acolhimento fazendo com que as crianças se sintam que estão em um espaço onde são valorizadas e onde suas necessidades emocionais são atendidas. O que inclui reconhecer e validar os sentimentos das crianças, oferecer conforto quando necessário e encorajar a expressão de emoções de maneira saudável.

A construção de relação de confiança entre professor e aluno é essencial para que se criem laços e as crianças se sintam seguras para explorar o ambiente e enfrentar novos desafios, sabendo que têm um adulto confiável para recorrer em momentos de dificuldade.

Além disso, a comunicação entre professor e crianças é fundamental, dentro de um ambiente educador. Fazer uso de uma linguagem encorajadora, é ter o reconhecimento de esforços e a celebração de conquistas que ajudam, ajudam a fortalecer a autoestima das crianças. Um professor acolhedor disposto a uma escuta atenta é capaz de responder de maneira empática além de contribuir para o desenvolvimento social e emocional de bebês e crianças pequenas. Segundo Soares (2017 p.42).

A disponibilidade e o interesse do adulto ajudam a criança a se desenvolver. Percebendo o momento em que ela está precisando de seu apoio, cabe ao educador incentivar e ensinar certas coisas como a regras relacionadas à convivência com as outras crianças, e também a responder perguntas. Isso exige um bom conhecimento da infância e de cada criança, muita atenção e disposição.

OS DESAFIOS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA UM AMBIENTE EDUCADOR

A elaboração de um ambiente educador eficiente é primordial para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Já foi abordado ao longo do artigo, que o ambiente educador acessível deve ser seguro, acolhedor e estimulante, com a oferta das condições necessárias para o crescimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Entretanto, os educadores da infância enfrentam inúmeros desafios ao tentar alcançar o objetivo.

Um dos maiores desafios estruturais encontrados para a entrega de um ambiente correto, é a limitação de espaço físico. Muitas instituições da infância são pequenas ou mal planejadas o que restringi a variedade de vivências que podem ser oferecidas, afetando diretamente a capacidade de estabelecer um ambiente diversificado que promova diferentes formas de aprendizado, além da falta de recursos materiais adequados, como brinquedos, livros e materiais didáticos, também pode ser um obstáculo significativo.

Compreender que cada criança tem o seu tempo de aprendizado, o que pode ser um grande desafio para os educadores. Entender que essa diversidade deve ser atendida de forma equitativa requer abordagens pedagógicas diferenciadas e uma formação contínua para os educadores. Além disso, comportamentos desafiadores, como agressividade, desatenção e dificuldades de socialização, podem criar um ambiente tenso e dificultar o aprendizado.

Para atender as diversidades e atender as necessidades, de cada criança os educadores podem implementar estratégias de ensino diferenciado, adaptando vivências para atender às especificidades de cada um. É importante que se pense na formação contínua dos educadores uma vez que é fundamental para desenvolver conhecimentos necessários para lidar com a diversidade de maneira eficaz. Reconhecer atitudes diferentes entre as crianças precocemente e aplicar estratégias cabe como uma resolução de conflitos, para auxiliar na formação um ambiente mais harmonioso.

Manter diálogo aberto e regular com os pais é essencial para uma abordagem consistente entre casa e escola no manejo de uma boa convivência.

Para manter o comprometimento de manter uma educação de qualidade é importante que toda comunidade escolar se empenhe na utilização de novas metodologias como aprendizado baseado em projetos, que tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Incorporar uma variedade de atividades, incluindo jogos educativos, atividades artísticas e exploração ao ar livre, também pode ajudar a manter o interesse das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os argumentos apresentados ao longo desse trabalho, compreende-se que os ambientes de aprendizagem na educação infantil são elementos importantes para o desenvolvimento integral das crianças. O artigo mostrou que desde a organização física até a escolha de materiais, o ambiente físico na educação infantil, faz parte do planejamento pedagógico, cada aspecto contribui

para a construção de um espaço que vai além das quatro paredes de uma escola tradicional.

A compreensão de que o ambiente escolar atua como um "terceiro educador" destaca a importância de um planejamento cuidadoso e intencional. O espaço físico não é apenas um simples cenário, mas é parte do currículo, que tem como objetivo promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. O artigo trouxe importantes estudiosas que falam sobre a importância da organização do espaço, assim Horn (2017) e Marcano (2020), apontam que o ambiente deve refletir concepções da infância, da educação e do aprendizado, sendo um parceiro pedagógico do educador infantil.

O artigo também apontou os desafios que limitam o espaço físico, a falta de recursos materiais adequados e a diversidade de necessidades das crianças requerem abordagens criativas e colaborativas. A formação contínua dos educadores, o diálogo aberto com os pais e a implementação de estratégias de ensino diferenciadas fundamentais para superar os obstáculos e garantir uma educação de qualidade.

Enfim, entender a relevância dos ambientes de aprendizagem na educação infantil é importante para garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade que tenha como objetivo promover seu desenvolvimento integral, reduzindo desigualdades sociais e promovendo a inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases (LDB)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 12 jul. 2024.

Horn. Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

Marcano. Beatriz Trueba. **Espaços em harmonia: propostas de atuação em ambientes para a infância; tradução Bruna Heringer de Souza Villar- 1 ed-** São Paulo: Phoerte, 2022.

Oliveira. Zilma Moraes Ramos de (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Oliveira. Zilma Moraes Ramos de (org). **O trabalho do professor na educação infantil**. 3 ed. São Paulo: Biruta, 2019.

Soares. Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos-** 1. Ed. São Paulo: Omnisciencia, 2017.

COMPETÊNCIA EMOCIONAL E OS DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

EMOTIONAL COMPETENCE AND THE CHALLENGES IN THE SCHOOL CONTEXT



SOLANGE RUBINO DE SOUZA SAHE

Graduação em Ciências Biológicas, Universidade de Guarulhos, 1998, email: solangesahe@gmail.com.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo elucidar os conceitos de emoções e aprendizagem, a fim de destacar a importância da Educação Emocional voltada à essa aprendizagem, a fim de refletir sobre os desafios e a importância do desenvolvimento socioemocional na escola. Como as instituições são os locais onde se estabelecem de forma significativa as relações interpessoais, a educação emocional torna-se um ponto fundamental, tendo em vista que a escola adquire cada vez mais uma responsabilidade maior na formação dos alunos. Para tanto, se recorreu à pesquisa de diversos teóricos da educação, considerando o pensamento de cada um deles naquilo que venha respaldar o tema proposto nesta investigação, assim como os pontos sugeridos para suscitar inquietação e discussões posteriores. Com base na pesquisa realizada, percebeu-se que realmente é possível atribuir nossos conceitos e dar maior atenção ao que chamamos de saúde emocional numa era de contingências. Desta forma, trata-se de uma revisão de literatura, a metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas e artigos publicados em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Competência Emocional; Aprendizagem; Escola; Desafios.

ABSTRACT

The aim of this study is to elucidate the concepts of emotions and learning in order to highlight the importance of Emotional Education aimed at this learning, in order to reflect on the challenges and importance of socio-emotional development at school. As institutions are the places where interpersonal relationships are established in a significant way, emotional education becomes a fundamental issue, given that schools are increasingly taking on a greater responsibility in the education of students. To this end, research was carried out into various educational theorists, taking into account the thinking of each of them in terms of what supports the theme proposed in this investigation, as well as the points suggested to raise concern and further discussion. Based on the research carried out, we realized that it really is possible to assign our concepts and pay greater attention to what we call emotional health in an era of contingencies. The methodology used was based on books on the subject, literature and articles published in pedagogical journals, and websites such as Google Scholar, the public library of the Department of Education, and the University of Coimbra.

KEYWORDS: Emotional Competence; Learning; School; Challenges.

INTRODUÇÃO

Juan Casassus (2008) fala que para transmitir o gosto pelo conhecimento, um professor precisa além de dominar os conteúdos de sua disciplina, saber acolher as turmas, identificando e trabalhando interesses e sentimentos. As relações humanas são fundamentais para uma vida pessoal e profissional bem sucedido, e, em nossa rotina cotidiana quase sempre temos que lidar com questões que envolvem nosso emocional.

O papel do professor dentro de sala de aula acaba indo muito além da docência em si. Em especial na educação básica, os profissionais são vistos como referência comportamental (muitas vezes sem ter a intenção) diante dos alunos, com relação a atitudes, sentimentos e emoções.

Mesmo com todo o preparo durante a formação e os anos de experiência, o docente pode observar situações do dia a dia para qual não está preparado. A inteligência emocional surge diante desse cenário para atuar como um porto seguro para o professor, analisando com sabedoria as circunstâncias explana a redação portal Desafios da Educação, 2020.

Inteligência emocional não é algo que se conquista da noite para o dia. Podemos classificar a inteligência emocional como “a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos”, de acordo com Daniel Goleman em seu livro *Inteligência Emocional*, de 1986.

No atual cenário educacional brasileiro, têm-se geralmente discutido sobre o baixo desempenho acadêmico dos alunos, o aumento de casos de violências e a evasão escolar. E, dentre as mais diversas alternativas apontadas como possíveis, para cada uma destas dificuldades, as escolas

acabam buscando soluções que possam minimizar ou eliminar essa situação.

Há alguns anos, as escolas utilizavam-se de formas tradicionais de ensino, ao preparar o aluno para entrar em faculdades e para o mercado de trabalho e não para a vida, deixando de lado uma ferramenta importante no aprendizado, que seria as emoções.

Na teoria desenvolvida pelo psicólogo Daniel Goleman (2011), que entra a fundo na inteligência emocional e como a mesma pode aprimorar resultados, ele redefine o que é ser inteligente, opondo-se à concepção de que a inteligência seja inata no indivíduo e que apenas os aspectos cognitivos sejam importantes para o sucesso dos alunos.

Sendo assim, Goleman (2011) afirma que a alfabetização emocional é indispensável na educação, pois acredita que amplia as habilidades da escola, além de ajudar as crianças a exercerem melhores papéis na sociedade. A partir disso, ele apresenta habilidades que podem ser desenvolvidas e aprimoradas pelo ser humano para mudar o atual contexto escolar, habilidades essas que são: capacidade de ter autoconsciência das próprias emoções e as dos outros, saber administrá-las para agir de forma adequada tomando melhores decisões, e assim, estabelecer relacionamentos mais saudáveis.

De acordo com o documento de Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, do INEP, alguns fatores compõem o perfil de um bom professor. Abaixo alguns fatores que estão conectados ao conceito de inteligência emocional:

- Estabelece um clima favorável para a aprendizagem, baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e entusiasmo;
- Estabelece e mantém normas de convivência em sala de aula, de modo que os alunos aprendam a ter responsabilidade pela sua aprendizagem e a dos colegas;
- Demonstra valores, atitudes e comportamentos positivos e promovem o desenvolvimento deles pelos alunos;
- Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão, incluindo aquelas relativas à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos.

São elementos que exigem do professor um certo grau de evolução no que diz respeito as habilidades comportamentais e de inteligência emocional. “A inteligência emocional é o mais forte indicador de desempenho, explicando um total de 58% de sucesso em todos os tipos de trabalho”, afirma a empresa criadora de programas de treinamento Talent Smart.

Sendo assim, objetiva-se nesta pesquisa analisar o relacionamento emocional entre professor e aluno como contribuição para a melhora do aprendizado, bem como a contribuição da família para investigar essa importante contribuição e os desafios de se trabalhar algo tão novo, atual e relevante na vida dos educandos.

PROBLEMA

Quais os desafios da Competência Emocional no contexto escolar?

OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo elucidar os conceitos de emoções e aprendizagem, a fim de destacar a importância da Educação Emocional voltada à essa aprendizagem, a fim de refletir sobre os desafios e a importância do desenvolvimento socioemocional na escola.

JUSTIFICATIVA

O equilíbrio emocional de um aluno é de extrema importância para uma vida acadêmica, deve ser papel do educador se preocupar da maneira como está acontecendo essa aprendizagem, a maneira como esse aluno está aprendendo e como se encontra sua saúde emocional. O professor deve ser um mediador da aprendizagem, muitas são as dificuldades, esse estudo visa pontuar os desafios e soluções para a superação e alcance do êxito na vida de milhares de pequenos seres humanos em desenvolvimento.

Sem a pretensão de estabelecer um discurso conclusivo sobre as questões pesquisadas, busca-se refletir sobre conceitos-chave tratados neste artigo, contribuindo para que possam surgir novas reflexões e perspectivas de estudo.

Desta forma, será elucidado no decorrer do trabalho a relevância de uma equipe pedagógica consciente e envolvida com esta questão, diagnosticando as dificuldades existentes nesse processo educacional e buscando modificá-las socialmente, tendo como instrumento mediador desta mudança a própria reeducação.

MÉTODO

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

Para seleção das fontes foram considerados como critérios os artigos e estudos que abordam a Pedagogia como base para a aprendizagem da criança, abordando a importância da Competência Emocional na sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO

O desenvolvimento socioemocional pode ser caracterizado como um construto, logo não se pode ser observado diretamente, o desenvolvimento socioemocional também está relacionado a outros conceitos que ajudam a definir e compreender melhor o termo. Dentro desses conceitos temos as habilidades que estão relacionadas a inteligência emocional e ao desenvolvimento socioemocional. (ANTUNES, 2020)

Ao falarmos de desenvolvimento socioemocional é importante relacioná-lo as habilidades, sendo aquelas que cuja sua formação está associada ao desenvolvimento de relações interpessoais e afetivas, unidas a forma de percepção do indivíduo entre situações e comportamentos, dado sua forma de senti-las e nomeá-las (Bolsoni-Silva, 2002; Caballo, 2014 apud Marin et al, 2017).

As emoções estão presentes nos seres humanos desde a sua evolução, sendo um elemento importante que interage com o processo cognitivo dos indivíduos. Logo, as emoções não devem ser menos importantes ou dissociadas do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Segundo Goleman (1995): “O aprendizado não pode ocorrer de forma distante dos sentimentos das crianças. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura.”

O desenvolvimento socioemocional pode ser caracterizado como um construto, logo não se pode ser observado diretamente, o desenvolvimento socioemocional também está relacionado a outros conceitos que ajudam a definir e compreender melhor o termo. Dentro desses conceitos temos as habilidades que estão relacionadas a inteligência emocional e ao desenvolvimento socioemocional. (GIRARDI, 2020)

Assim, as habilidades sociais auxiliariam no bom desempenho socioemocional, entendido como um conceito não estático e em formação, que se refere à utilização das habilidades socioemocionais, tendo em vista identificar problemas emocionais e de comportamento que poderiam interferir no seu uso (Murray et al., 2010; Thamilselvan, Kumar, Murthy, Sharma, & Kumar, 2015; Silva, Rodrigues, & Lauris, 2017 apud Marin et al, 2017).

Logo se entende que as habilidades sociais, são essenciais no desenvolvimento do bom desempenho emocional, compreende-se que essas competências estão ligadas ao caráter e a personalidade do indivíduo.

Além disso, vale ressaltar que como consta na lei da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no art. 2: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando...”, dessa forma, deve-se considerar o desenvolvimento do aluno como um todo, em seus aspectos emocionais, cognitivos e racionais para que haja de fato o seu pleno desenvolvimento. Em vista disso, se faz necessário introduzir as emoções nas escolas e nas salas de aulas, deixando o antigo conceito e método que priorizava apenas a aquisição de conhecimento cognitivo.

Segundo Nunes (2014, p. 27):

“As emoções nos dão consciência de quem somos, abrem-nos o horizonte, possibilitam-nos á dar valor às pessoas antes das teorias, fazendo com o que os alunos comecem a perceber que são respeitados como gente, antes mesmo de ocuparem a posição de alunos.”

Em virtude do que foi apontado, podemos refletir que com a aplicabilidade das emoções no ambiente educacional, possibilita uma relação melhor entre professor e aluno e entre a escola e os alunos, pois como a mesma ainda afirma em seu livro: "Os aspectos psicológicos, quando levados em consideração, ajuda o educador a compreender melhor o aluno que ali está e que carrega consigo sua história de vida...certamente." (Nunes, 2014). Logo, instituições de ensino não iriam enxergar os alunos apenas como mais um, e os educandos começariam a ver os professores como pessoas companheiras e que estão ali para ajudar.

Nesse sentido, corrobora GIRARDI (2020) quando diz que os compromissos das escolas atuais vai além do educar racionalmente, e sim um educar para a vida, ou seja, o educar emocionalmente. Desta forma a Inteligência Emocional se tornará uma competência no contexto escolar.

A compreensão do que se encaixa em desenvolvimento socioemocional, são baseados em conceitos de inteligência interpessoal e emocional, competência sociais, habilidades sociais, dados que se referem as capacidades de sentir, pensar e se comportar em relação aos padrões sociais em diferentes situações. (Del Prette, 2003 e Marin, 2017).

Segundo Piske (2013) e Marin (2017), o desenvolvimento socioemocional está ligado as vivências do individuo em seu contexto histórico e cultural, onde sentimentos e emoções fazem parte de fenômeno social, com sentido e propósito.

No texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são definidas dez competências gerais que todos os alunos devem ser estimulados a desenvolver ao longo da escolarização, tendo como premissa o resumo do que todas as escolas devem ter como norte (BRASIL, 2017). As competências socioemocionais estão contempladas dentro dessas instruções gerais listadas no documento.

Segundo CASEL (2020), a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, como a empatia e tomada de decisão. Para que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola, pelo desenvolvimento das cinco competências: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento, e tomada de decisão responsável.

Pesquisas e estudos recentes já apontam que as competências socioemocionais levam o aluno a atingir o seu grau de integralidade. Cabe aos professores à responsabilidade de saber passar o que de fato, leva cada aluno atingir essa competência, o que não é tarefa fácil, nem simples. (NOVA ESCOLA, 2020)

Como diz ABED (2014), somos "seres do nosso tempo", a maior parte dos educadores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos. Ser "autor de mudanças" exige dos professores o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Para que isso aconteça, os gestores da escola precisam cumprir seu papel na valorização, formação e apoio da equipe docente, ancorados por políticas públicas claras, consistentes e eficazes.

Segundo Goleman (2005, p. 13):

“Em 1995, esbocei as evidências preliminares que sugeriam que o SEL era um ingrediente ativo nos programas que aperfeiçoam a aprendizagem da criança evitando problemas como a violência. Agora é possível afirmar cientificamente: ajudar as crianças a aperfeiçoar sua autoconsciência e confiança, controlar suas emoções e impulsos perturbadores e aumentar sua empatia resulta não só em um melhor comportamento, mas também em uma melhoria considerável no desempenho acadêmico.”

De acordo com os fatos mencionando é evidente como a Inteligência Emocional pode e deve ser introduzido do ambiente escolar, gerando assim uma educação que possibilita autoconhecimento, autogestão, empatia e desempenho acadêmico. Fazendo-se necessário para a formação do tipo de homem que a sociedade contemporânea deseja criar. (DELORS, 1999)

GARDNER, (1994) discorre em sua obra que a escola assim como a família tem uma relevância na formação do indivíduo, sendo ela um meio de socialização da criança, onde irá passar por desenvolvimento pessoal e social. A união dessas duas instituições é essencial para a formação da criança, pois uma estrutura familiar onde é oferecido um suporte socioemocional, com ambiente amigável, influencia diretamente na competência social e reduzem os problemas comportamentais, isto junto à relação professor-aluno torna o desenvolvimento mais saudável, propiciando uma melhor adaptação às mudanças sociais e um melhor desenvolvimento de suas habilidades. Diferente de uma família que oferece um ambiente hostil para criança, com recursos escassos, onde os resultados podem ser negativos para o desenvolvimento da criança. Nas situações onde a relação aluno- professor se torna uma segurança, ajuda a criança nas mudanças e adaptações necessárias perante a sociedade, além de contribuir com o suporte socioemocional do aluno. (PETRUCCI, 2016; BORSA, 2016; KOLLER, 2016).

Assim como a escola, o educador possui um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional, pois é com ele que o aluno tem seu primeiro contato lá na fase pré-escolar, conhecido como as creches, nessa fase a criança se encontra perante a competência emocional onde ela deve gerir as suas emoções e interações sociais, que se tornam fundamentais para sua capacidade de se relacionar com outros indivíduos. (SAARNI, 2009).

O desenvolvimento das competências socioemocionais se inicia durante a pré- escola e se torna essencial para as crianças, dado o fato que durante a infância elas se encontram mais maleáveis a esse tipo de aprendizado. Nessa fase enfatizando a importância da socialização e o desenvolvimento saudável das emoções o que favorece as relações sociais mais adaptadas.

Dada a qualidade da relação com as crianças, sendo essa estabelecida pelos professores, o desenvolvimento socioemocional, as estratégias e padrões de comportamento e interações com o educador e seus pares são diretamente influenciadas (VALE, 2020). Grande parte do “desenvolvimento socioemocional de uma criança é feito por meio de modelação, onde a expressividade da criança reflete a expressividade emocional do educador” (Cummings & Cummings, 1988). Logo, os alunos refletem o modelo que lhe é apresentado, um educador enérgico irá refletir em uma turma enérgica, assim como o contrário, um professor zangado, irá ter alunos zangados pois a criança sente a necessidade em reproduzir aquilo que segundo seus princípios está correto.

Nos primeiros anos da criança deve-se ofertar o auxílio para a compreensão e identificação dos sentimentos, além de maneiras apropriadas para lidar com eles. Nesse ponto o educador é essencial, ele colabora com a criança estimulando-a por intermédio de comunicação verbal e

auxiliando a atribuir o significado as emoções. (SAARNI, 1987 e VALE, 2020).

Os educadores, assim como os pais/família, podem edificar o clima emocional no qual a criança aprende a exprimir, a rotular e a gerir as suas emoções. Mas os educadores possuem qualidades que os tornam mais atrativos como socializadores emocionais: mostram novas competências, providenciam materiais interessantes e desenvolvem laços emocionais com as crianças nas salas (DENHAM, 1998 e VALE, 2020).

Faz-se necessário ressaltar o desafio diário da escola, como base e apoio para o desenvolvimento emocional individual de cada aluno. Dentro de cada fase do ensino, nos deparamos com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), onde nela encontramos as competências e habilidades esperadas dos alunos em cada fase de sua educação. Entretanto muitas dessas habilidades e competências não condizem com a realidade dentro da escola, ao conectar a BNCC com o desenvolvimento socioemocional veremos que existe a premissa de tornar a escola o suporte para o desenvolvimento emocional, entretanto colocar em prática se torna um grande desafio. O desenvolvimento socioemocional tem uma fase importante no ambiente escolar. (BRASIL, 2017)

O ambiente escolar necessita de uma estrutura capaz de trazer ao aluno confiança e estabilidade emocional. O desafio em ser uma base para o desenvolvimento emocional, está relacionada a falta de estrutura das escolas e muitas vezes os baixos investimentos no ambiente escolar por parte do governo, logo isso afeta o desenvolvimento socioemocional do aluno, dado ao fato de que ele precisa de um clima escolar favorável a esse desenvolvimento. (PETRUCCI, 2016; BORSA, 2016; KOLLER, 2016).

O clima escolar se refere não apenas às interações sociais, mas aos múltiplos aspectos da escola como normas, metas, valores, qualidade dos relacionamentos interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais da escola. Esses aspectos se baseiam nas experiências prévias das pessoas e refletem a qualidade e as características do cotidiano escolar (COHEN, MCCABE, MICHELLI, E PICKERAL 2009 APUD PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016).

Existem inúmeros desafios que a escola enfrenta diariamente, entretanto a escola continua sendo uma grande base para o desenvolvimento socioemocional, ainda que falte estrutura e até mesmo pessoas capacitadas para ajudar o aluno a entender suas competências e habilidades emocionais, a instituição continua tendo seu papel fundamental. (BIAGIOTTI, 2005)

Apesar dos desafios, a competência emocional pode ser trabalhada pelo acolhimento e pela escuta sensível a cada integrante do ambiente escolar.

Finaliza BIAGIOTTI (2005): “Cabe aos gestores acolher a equipe docente e os demais funcionários da instituição com um olhar diferenciado a cada ser humano. Somente assim os gestores poderão apoiá-los de forma assertiva”

Já aos professores, o papel inicial é de conhecer bem cada um de seus alunos, reconhecendo suas peculiaridades e buscando identificar quais sentimentos afloram. É crucial lembrar que, para desenvolver sentimentos e emoções nos alunos, é preciso saber reconhecer e lidar de maneira positiva com nossos próprios sentimentos.

FONTE, (2021) elucida que a criança aprende a falar e suas famílias anseiam pela alfabetização e o aprendizado matemático. Muitos preferem matricular seus filhos em escolas bilingues. O fato é que, desde muito cedo, o aspecto cognitivo é priorizado e, assim, as crianças crescem competentes

intelectualmente e apresentam problemas sérios de fundo emocional. Isso se reflete nos índices de violência, intolerância e bullying nas escolas.

O desequilíbrio emocional sabota as mentes eruditas por meio da ansiedade exagerada, atitudes explosivas e/ou dificuldade no trabalho em equipe e no relacionamento com as diferenças. Assim, é nítida a importância de promover a alfabetização emocional desde a mais tenra idade.

Essas competências, junto às cognitivas, auxiliam na criação de uma próxima geração mais segura e afetuosa. Isso significa amenizar doenças físicas e psicossomáticas, diminuir a violência e especialmente promover indivíduos mais felizes e proativos completa Fonte (2021).

Educar emocionalmente implica em fortalecer o indivíduo, resgatar valores, o senso de respeito, de solidariedade e responsabilidade.

CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA NA SALA DE AULA

Em sala de aula, os professores precisam, em primeiro momento, refletir e incluir em sua prática docente (visto que muitos já fazem e trabalham com essas competências) o trabalho com diversas metodologias, recursos e linguagens, colaborando assim com a compreensão das múltiplas formas de aprender.

Nesse intento, o professor desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, tornando-se mediador, colaborador desse sistema, pois, segundo Vygotsky (2004): “Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo”. Entretanto, é importante advertir que o papel do professor está também em propiciar situações em que ele trabalhe com o diferente, como afirma Gabriel (2013), “temos que reconhecer que a maior parte do aprendizado acontece em grupos e que a colaboração é o caminho do crescimento, [...], é necessário que os hábitos das instituições se adaptem aos habitats que elas ocupam”.

A mesma autora continua: “Dessa forma, os conteúdos educacionais precisam ser pensados nesse novo modelo que favoreça e atenda mais as necessidades específicas de cada aluno do que a padronização que era característica dos modelos predominantemente passivos” (GABRIEL, 2013). Assim, uma maneira para se trabalhar com uma atividade para se tornar significativa é utilizar-se do lúdico, palavra de origem latina “ludus”, que significa “jogo”.

No papel de educador, deve-se auxiliar as crianças a torná-la capazes de um pensamento crítico, uma construção racional, objetiva e científica do mundo e não deixar que o fantástico encubra o real. A brincadeira está sempre presente na vida da criança, por isso o lúdico ocorre desde cedo. (DELORS, 1999).

Por ser um meio de distração ou de refúgio contra as exigências externas, a criança estende a visão animista do mundo e de um momento de criatividade e imaginação.

Desta forma, corrobora-se, conforme as autoras Freitas e Salvi (2007) apontam, que “o lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano

e na progressão das diferentes habilidades operatórias”.

Assim, os jogos possuem um grande potencial para desenvolver as diversas e múltiplas competências e cabe ao professor utilizar de atividades lúdicas que adequem à realidade e às necessidades dos alunos. Em virtude disso, afirma Freitas e Salvi (2007) que “O jogo simula situações da vida real, há várias semelhanças que aproximam a situação lúdica com os contextos do cotidiano. Nesse sentido, o jogo pode ser considerado como um ‘recurso metafórico’ para a promoção da aprendizagem”.

Por fim, em sala de aula, o professor não deve deixar o “sentir” de lado, e, realmente, ele não deve atuar como psicólogo, mas sim construir uma mediação para que atue nas múltiplas formas de aprendizado e nos diversos estilos cognitivo afetivos dos seus discentes, facilitando dessa maneira o desenvolvimento integral dos estudantes.

O professor como mediador da aprendizagem e do desenvolvimento: “Como transformar a prática educativa” passa, necessariamente, em olhar para o papel e a função do professor. Reuven Feuerstein (1921), psicólogo e professor israelense, propõe que o ser humano aprende de maneira mais eficiente quando há um mediador, ou seja, uma pessoa que, com suas intervenções, ajuda o aprendiz a interpretar os estímulos, atribuir sentido para as experiências, construir conhecimento e desenvolver suas funções cognitivas. Sua “Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural” está ancorada no postulado que “todo o ser humano é modificável”, ou seja, todos nós podemos desenvolver a inteligência e “aprender a aprender”.

Intencionalidade e reciprocidade: A intencionalidade e a reciprocidade são, segundo os autores, condições sine qua non para que ocorra uma aprendizagem mediada de qualidade. A noção de intencionalidade inclui não apenas objetivos claros e bem estabelecidos de ensino, mas principalmente as ações concretas que o professor deve planejar e executar para que esses objetivos atinjam os alunos, gerando assim a reciprocidade, ou seja, o engajamento do aluno no processo. (GARCIA, 2013).

Significado: Mediar o significado refere-se a explicitar o sentido atribuído às ações, crenças, conceitos, tarefas... Uma explicação clara de um conceito e de como ele se insere em uma estrutura de valores, crenças e ideias permite que o aluno compreenda o conceito em si por meio de suas interrelações com outros conceitos e com a teoria que lhes dá sustentação. (GARCIA, 2013)

Transcendência: Transcender, no contexto educacional, significa ultrapassar o “aqui e agora” da tarefa pedagógica, voltando o olhar para outros contextos e outros saberes. Transcender implica em buscar interrelações entre aquilo que está sendo estudado no momento e outros conceitos, significados, ideias, imagens, situações e vivências nas mais diferentes dimensões da experiência humana. (MEIER & GARCIA, 2007)

Regulação e controle do comportamento: Controlar o comportamento por vezes é confundido com “inibir uma ação”. Na verdade, controlar significa regular, adequar o tempo de ação às exigências da situação. Há momentos em que uma resposta rápida e certa é necessária, como por exemplo para evitar uma colisão no trânsito, ao ser repentinamente fechado por um outro carro, ou desviar-se de um objeto que repentinamente cai de uma janela. Outras situações exigem que o gesto

seja refreado para que se reflita sobre a melhor ação a ser tomada, como por exemplo entrar no financiamento de uma casa ou resolver um problema de Matemática.(GARCIA, 2013)

Individuação e diferenciação psicológica: Tão importante quanto promover a socialização do sujeito é desenvolver, no aluno, a consciência de sua condição de ser único no mundo. Cada um de nós é uma pessoa singular e diferenciada, com potenciais e fragilidades, com histórias de vida “pessoais e intransferíveis”. A riqueza da diversidade humana está justamente nesse duplo aspecto de sua condição: simultaneamente social, constituído nas e pelas relações, e único.

Desta forma, tão importante quanto as práticas educativas e os conteúdos, para a formação integral do ser humano, a escola, atualmente, precisa considerar os indivíduos a partir de uma variedade de valores, e, com isso, trabalhar do mesmo modo as competências socioemocionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos e o mundo não são mais os mesmos, pois, a cada momento, passamos por transformações e mudanças na sociedade. Desenvolver habilidades e competências socioemocionais, nos dias de hoje, faz-se muito necessário para o processo pedagógico. Desta forma, além do trabalho cognitivo, desenvolver, na escola, competências e habilidades relacionadas ao emocional na escola, conhecendo suas individualidades, prepara o sujeito para uma sociedade mais justa e igualitária.

As competências socioemocionais interagem com as competências cognitivas, promovendo um avanço na aquisição de conteúdos de diversos componentes curriculares o que, conseqüentemente, aumenta a perspectiva futura de educação e carreira, ou seja, sua influência nos resultados educacionais e profissionais eleva a possibilidade de sucesso no mundo do trabalho e dos estudos para além da Educação Básica.

Pesquisas revelam que alunos que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos escolares. Isso porque o ato de aprender não envolve apenas competências ligadas à velocidade de raciocínio e à memória, mas exige também motivação e capacidade de controlar a ansiedade e as emoções. Oferecer às crianças e jovens uma educação que os leve a desenvolver competências necessárias para aprender, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo.

Os aspectos socioemocionais são importantes por capacitarem as pessoas a buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem, objetivos e persistirem no seu alcance, mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

Valorizar e desenvolver essas habilidades não significa rejeitar a relevância dos conteúdos curriculares tradicionais, mas oferecer mais um canal de apoio para que todos os envolvidos no processo educativo possam planejar, executar e avaliar ações mais equitativas e eficientes.

Por isso, cabe à escola uma busca constante para a realização de um diálogo permanente dos seus projetos de maneira interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, na busca de uma educação de qualidade e melhoria das aprendizagens dos estudantes.

Esta pesquisa revelou que assim como a escola, a família também tem importante contribuição nessa conquista. É preciso que os profissionais da educação venham destacar que cada família, assim como cada indivíduo tem participação indispensável no convívio e no processo de desenvolvimento de uma sociedade.

Portanto, espera-se que esse trabalho possa desencadear inquietações, provocar discussões e trazer à responsabilidade de todos os que estão envolvidos no processo educacional, quanto à importância que essa educação emocional tem na vida do educando e também do educador.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **As Inteligências Múltiplas e seus estímulos**. Disponível em: <https://www.pas-seidireto.com/arquivo/41456494/264961532-as-inteligenciasmultiplas-e-seus-estimulos-celso-antunes-2>. Acesso 15 jul. 2024.

BIAGIOTTI, L.C.M (2005) **Conhecendo e aplicando rubricas de avaliações In: Congresso Internacional de Educação a distância**, 12., Florianópolis. Anais. Florianópolis, ABED, 2005. Disponível em: Acesso 15 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**, Brasília,DF.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da: COSTA, Alfredo Carlos Gomes da: PIMENTEL, Antonio de Pádua Gomes. **Educação e Vida: um guia para adolescente**. Belo Horizonte. Modus Faciendi, 2001. 2ª Ed.

DAMON, William. **O que o Jovem quer da Vida? –Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo, Summus Editorial, 2009.

DAMÁSIO, António Ribeiro. **O Erro de Descart: Emoção, razão e o cérebro humano**, Editora Companhia das letras, São Paulo.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a Descobrir “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004. 9ª Ed.

FONTE, Paty **Especialista em Educação Infantil e Pedagogia de Projetos. Consultora educacional. Entre os livros lançados estão “Competências Socioemocionais na Escola”**, publicado pela Wak Editora e Coautora do livro “Socorro! Meus filhos estão

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Editora ARTMED, 1994

GIRARDI, Giovana. **Como a ciência define inteligência?**. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/o-cerebro-numa-regua/>. Acesso 15 jul. 2024.

MARTINS, Beatriz Prado. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática da educação infantil**, 5 de dez 2011. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=76> - Acesso 15 jul.2024.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Alegre: Artmed, 1999. SEDUC, Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso 15 jul. 2024.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **A educação espartana**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/a-educacao-espartana.htm>. Acesso 15 jul. 2024.

A INTERSEÇÃO ENTRE NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL



THE INTERSECTION BETWEEN NEUROSCIENCE, EDUCATION AND TECHNOLOGY: IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL PRACTICE

TAIS DE DEUS SAMPAIO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Uniban, Conclusão 2009; Professora de Educação infantil - Prefeitura de São Paulo, Cei Jardim Macedônia.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso explora a interseção entre neurociência, educação e tecnologia, investigando como as descobertas da neurociência podem ser aplicadas para melhorar as práticas educacionais, especialmente através do uso de tecnologias. O objetivo é fornecer uma visão abrangente das implicações dessas áreas para a educação contemporânea, discutindo tanto os benefícios quanto os desafios. A neurociência desempenha um papel crucial na compreensão da função cerebral no contexto da aprendizagem, fornecendo informações valiosas sobre como o cérebro processa informações e adquire novos conhecimentos. Ao investigar as complexidades do sistema nervoso e do cérebro, os educadores podem adaptar seus métodos de ensino para se alinharem com os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociências; Tecnologia; Educação.

ABSTRACT

This term paper explores the intersection between neuroscience, education and technology, investigating how the findings of neuroscience can be applied to improve educational practices, especially through the use of technology. The aim is to provide a comprehensive overview of the implications of these

areas for contemporary education, discussing both the benefits and the challenges. Neuroscience plays a crucial role in understanding brain function in the context of learning, providing valuable insights into how the brain processes information and acquires new knowledge. By investigating the complexities of the nervous system and the brain, educators can adapt their teaching methods to align with the cognitive processes involved in learning.

KEYWORDS: Neurosciences; Technology; Education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho acadêmico tem como tema a interseção entre neurociência, educação e tecnologia, investigando como as descobertas da neurociência podem ser aplicadas para melhorar as práticas educacionais, especialmente através do uso de tecnologias. A neurociência desempenha um papel crucial na formação de práticas educacionais, fornecendo insights sobre como o cérebro funciona e influencia o comportamento e a aprendizagem.

A neurociência educacional, como disciplina, visa colmatar esta divisão, aplicando princípios neurocientíficos para melhorar os métodos de ensino e aprendizagem. Ao compreender como o cérebro processa informações e adquirir conhecimento, os educadores podem adaptar suas estratégias de ensino para se alinharem com o funcionamento cognitivo, otimizando, em última análise, a experiência de aprendizagem dos alunos.

A tecnologia funciona como uma ferramenta poderosa para melhorar os métodos educativos, fornecendo recursos inovadores e oportunidades de aprendizagem aos estudantes. O papel da tecnologia na educação vai além das práticas de ensino tradicionais, oferecendo plataformas interativas e envolventes que atendem a diversos estilos e preferências de aprendizagem.

Os educadores podem aproveitar as tecnologias educacionais para estimular o envolvimento dos alunos, facilitar experiências de aprendizagem personalizadas e promover a colaboração entre pares. Ao olharmos para o futuro da educação, a intersecção entre a neurociência e a tecnologia apresenta um terreno fértil para a inovação e o desenvolvimento de ferramentas e metodologias de ensino de ponta.

O objetivo geral deste trabalho é investigar como a neurociência e a tecnologia podem ser integradas para melhorar a educação. E os objetivos específicos: Identificar as principais descobertas da neurociência relevantes para a educação, analisar tecnologias educacionais que aplicam essas descobertas e discutir desafios e estratégias para a implementação.

Traz como problema de pesquisa: Qual é o impacto das descobertas da neurociência, mediadas por tecnologias educacionais, nas práticas de ensino?

Justifica-se mediante a importância do tema para a inovação educativa e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

A Metodologia utilizada para desenvolvimento do trabalho é a revisão bibliográfica e análise qualitativa. Tendo como fontes de dados: Artigos acadêmicos, livros, relatórios institucionais e estudos de caso. E como procedimentos: Coleta e análise de dados através de revisão de literatura.

PERSPECTIVA DA DEFICIÊNCIA E NEUROCIÊNCIA

Para aprender, o indivíduo conta com suas estruturas físicas, psicológica e cognitiva e é necessário que se interliguem com os fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Caso haja algum impedimento para a total harmonia desses fatores, influenciará negativamente para o processo de aprendizagem.

A atenção e a memória são fundamentais para que se possa aprender. Aprendizagem e memória são as habilidades de aquisição e manutenção das informações, e a aprendizagem precisa acontecer no momento exato em que ocorre a captação de uma informação pelas vias sensoriais, pela sua retenção e fixação pelas áreas da memória, função executada pelo córtex cerebral. (IMMORDINO-YANG,2007).

Hoje a educação está centrada na aprendizagem. O professor, antes de compartilhar conhecimento, agora é um coautor do processo de aprendizagem dos alunos. Isso acontece porque o conhecimento é construído e reconstruído continuamente na relação professor-aluno e dinamicamente aluno-professor.

A fim de estabelecer a relação entre o cérebro e a cognição em campos relacionados à educação, a neurociência cognitiva usa vários métodos de pesquisa:

- Tempo de reação;
- Eletroencefalograma;
- Lesões em estruturas neurais;
- Neuroimagens;
- Entre outros.

Este método permite o diagnóstico precoce das dificuldades de aprendizagem, sendo necessários métodos de educação especial após a descoberta, ao mesmo tempo que determina o estilo de aprendizagem do indivíduo e encontra a melhor forma de introduzir novas informações na escola. (IMMORDINO-YANG,2007)

As pesquisas sobre o cérebro que investigam a atenção, memória, linguagem, leitura, matemática, sono e emoção / cognição estão dando uma contribuição valiosa para o campo da educação.

Pesquisadores acreditam que as descobertas em neurociências contribuam para a teoria e práticas educacionais. Algumas perguntas são essenciais para a investigação, tais como:

- O que nos faz aprender menos e mais?
- Como nosso cérebro processa e condensa as informações?
- Como esse processamento reflete em nosso aprendizado na escola, no trabalho e na vida de um modo geral?

Essas questões tornaram possíveis entender o modo como cada indivíduo processa as informações que recebe do ambiente externo, definindo as melhores estratégias no que se refere o ensino individual e coletivo.

A pesquisa em neurociência por si só não introduzirá novas estratégias educacionais. No entanto, fornece razões importantes e específicas, não especulativas, porque alguns métodos e estratégias educacionais são mais eficazes do que outros. (IMMORDINO-YANG,2007)

A Neurociência Cognitiva tem como objetivo de estudo, a compreensão sobre como a nossa mente processa as informações, como é possível aprender, desenvolver e acumular conhecimentos e aperfeiçoar as múltiplas inteligências. Essa consciência dos pontos fortes e de limitação é fundamental no processo de ensino.

COMPREENDER A RELAÇÃO ENTRE NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

A integração da neurociência na educação tem o potencial de revolucionar os métodos de ensino e melhorar os resultados da aprendizagem. Apesar dos avanços na investigação em neurociências, continua a existir uma lacuna na tradução destas descobertas em aplicações práticas em ambientes educacionais.

A integração da neurociência, educação e tecnologia tem implicações significativas para a prática educacional e os resultados da aprendizagem. Ao incorporar conhecimentos neurocientíficos nas estratégias de ensino e ao alavancar soluções baseadas na tecnologia, os educadores criam ambientes de aprendizagem dinâmicos e inclusivos que atendem às diversas necessidades dos alunos. Métodos inovadores, como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e instrução diferenciada, foram identificados como abordagens práticas que integram descobertas da neurociência nas práticas educacionais, melhorando o envolvimento dos alunos e a retenção de conhecimento. (KENSKI,2007)

Abraçar a intersecção entre neurociência, educação e tecnologia capacitar os professores a adotarem práticas baseadas em evidências que são informadas pelas pesquisas mais recentes em ciências do cérebro, moldando, em última análise, experiências de aprendizagem mais eficazes e impactantes para os alunos. (KENSKI,2007)

APLICAÇÃO DOS RESULTADOS DA NEUROCIÊNCIA ÀS METODOLOGIAS EDUCACIONAIS

As descobertas da neurociência forneceram informações valiosas sobre estratégias de

aprendizagem baseadas no cérebro que podem aprimorar as metodologias educacionais. Ao compreender como o cérebro funciona e processa a informação, os educadores podem adaptar seus métodos de ensino para se alinharem com os mecanismos naturais do cérebro, otimizando os resultados da aprendizagem. Inovações como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e ensino diferenciado foram exploradas para alavancar a pesquisa em neurociência e melhorar as práticas educacionais. Estas estratégias visam envolver os alunos de forma eficaz, alinhando as técnicas de ensino com os processos cognitivos do cérebro, promovendo a aprendizagem ativa e a retenção de conhecimento em ambientes educacionais. (MORAN,2013)

A neuroplasticidade, a capacidade do cérebro de se reorganizar formando novas conexões neurais, tem implicações profundas para a aprendizagem e a educação. Este conceito sugere que o cérebro não é um órgão estático, mas sim um sistema dinâmico que pode se adaptar e mudar em resposta a experiências e oportunidades de aprendizagem. (KENSKI,2007)

Compreender a neuroplasticidade permite que os educadores reconheçam a maleabilidade do cérebro e o potencial de crescimento e desenvolvimento dos alunos. Ao incorporar práticas que apoiam a neuroplasticidade, como proporcionar oportunidades para práticas repetidas, feedback e reforço, os educadores podem melhorar o processo de aprendizagem e promover a retenção do conhecimento a longo prazo. (MORAN,2013)

A incorporação de princípios da ciência cognitiva em ambientes educacionais pode melhorar significativamente as práticas pedagógicas e os resultados de aprendizagem dos alunos. Ao integrar insights da neurociência cognitiva nos métodos de ensino, os educadores podem projetar instruções que se alinhem com a forma como o cérebro processa informações, codifica memórias e recupera conhecimento.

Esta abordagem interdisciplinar preenche as lacunas entre a pesquisa científica e a prática educacional, oferecendo estratégias inovadoras para otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Ao abraçar a intersecção entre neurociência, educação e tecnologia, os educadores podem aproveitar a investigação de ponta para criar experiências de aprendizagem mais eficazes e envolventes para os alunos, promovendo o crescimento intelectual e o sucesso acadêmico. (SOUSA,2011)

APROVEITAR A TECNOLOGIA PARA EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS APRIMORADAS

A integração da tecnologia na educação abriu novas possibilidades para experiências de aprendizagem personalizadas, aproveitando conhecimentos da neurociência para atender às necessidades educacionais individuais. Ao utilizar ferramentas e plataformas digitais, os educadores podem criar caminhos de aprendizagem personalizados que se adaptem a estilos, ritmos e preferências de aprendizagem exclusivos dos alunos. Essa abordagem personalizada não apenas aumenta o envolvimento do aluno, mas também promove uma compreensão e retenção mais profundas do material.

Segundo Sousa (2011), Alguns aspectos-chave da aprendizagem personalizada por meio da tecnologia incluem: Algoritmos de aprendizagem adaptativos que ajustam o conteúdo com base

no desempenho do aluno; Software educacional interativo que fornece feedback imediato; Tutores virtuais e assistentes de aprendizagem digitais que oferecem orientação personalizada Ao aproveitar o poder da tecnologia para personalizar a experiência de aprendizagem, os educadores podem apoiar melhor os diversos alunos e promover o crescimento e o sucesso acadêmico. (SOUSA,2011)

As tecnologias de realidade virtual e aumentada (VR/AR) estão revolucionando o cenário educacional, proporcionando experiências de aprendizagem imersivas e interativas. Através da VR/AR, os alunos podem explorar simulações realistas, experimentos virtuais e interagir com a realização de conceitos complexos de maneira dinâmica e envolvente. Essas tecnologias não apenas melhoraram a compreensão dos alunos sobre ideias abstratas, mas também cultivaram o pensamento crítico, a resolução de problemas e as habilidades de raciocínio espacial. Alguns benefícios da integração de VR/AR na educação incluem: Maior envolvimento e motivação dos alunos; Aplicação do conhecimento teórico no mundo real; acessibilidade a oportunidades de aprendizagem experiencial, independentemente da localização física. Ao incorporar tecnologias VR/AR em práticas educacionais, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e impactante que ressoe com a geração nativa digital. (MORAN,2013).

A gamificação e as plataformas de aprendizagem interativas estão a remodelar as abordagens educativas tradicionais, fundindo elementos de jogabilidade e interatividade no processo de aprendizagem. Ao incorporar mecânicas de jogo, como pontos, distintivos, tabelas de classificação e desafios, os educadores podem transformar tarefas mundanas em atividades envolventes e gratificantes. (SOUSA,2011).

As experiências de aprendizagem gamificadas não apenas motivam os alunos a participarem ativamente, mas também promovem a colaboração, a criatividade e as habilidades de resolução de problemas. Os principais recursos de gamificação e plataformas de aprendizagem interativas incluem: Feedback imediato e acompanhamento do progresso - Elementos colaborativos e competitivos para promover a interação social - Caminhos de aprendizagem personalizados com base no desempenho e nas preferências individuais. Com a gamificação da educação, os alunos são incentivados a assumir o controle de sua jornada de aprendizagem, levando a uma maior motivação, retenção e sucesso acadêmico geral. (SOUSA,2011).

A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO COM A NEUROCIÊNCIA

As crianças aprendem com as interações, seja elas familiares ou na escola, a neurociência traz a emoção como base do ensino, com exatamente por isso entendemos que o cérebro humano é uma máquina e é formada por aproximadamente 100 milhões de neurônios (CAPRA 2012).

A partir desse entendimento sobre o funcionamento do cérebro, certamente precisamos conhecer os mecanismos e a estrutura cerebrais para melhor compreender as questões da aprendizagem e como se processa a aprendizagem a família traz consigo o carinho interno, vindo da mãe do pai ou até mesmo das pessoas que as criam por motivos diversos, visto que a participação da família é fundamental, e uma das melhores maneiras de ensinar uma criança na fase da Educação Infantil,

é com as atividades lúdicas e as brincadeiras, podendo obter o conteúdo a ser aplicado de forma mais eficiente e aprimorar a educação com as novas tecnologias e didáticas essenciais podendo criar a prática inovadora e com prazer de ensino, usando a Ludicidade como instrumento de ensino aprendizagem, com as músicas de roda, as brincadeiras antigas, passadas de gerações e culturas diferentes. (COLE,2004).

Diante disso é muito importante que o profissional da escola, sendo ele o Gestor/Pedagogo tenha muita habilidade e responsabilidade com as práticas educativas, e que compreenda como funciona o ambiente escolar, entendendo a realidade dos alunos e profissionais da escola, fazendo que os professores compreendam que:

A escola deve respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes mais populares, cujos saberes são socialmente construídos na prática comunitária [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de alguns conteúdos [...] porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina. (FREIRE, 2006, p. 30).

A partir de um bom diálogo quando temos alunos com pouco desenvolvimento de ensino aprendizagem, temos que em conversa com a família, professor e supervisor escolar, pode sugerir atividades de reforço, e com isso traçar metas de ensino aprendizagem para que esse aluno não fique em atraso com suas atividades escolares, podendo ter uma educação igualitária aos seus colegas, são diversos os motivos que levam aos alunos a desmotivar do ensino escolar, sendo assim os educadores buscam traçar metas e desenvolver habilidades favoráveis de ensino para auxiliar esses alunos. (COLE,2004)

Por isso o lúdico é essencial no processo de ensino dessa fase da educação básica. Avalia-se a aprendizagem a partir do momento em que o indivíduo se manifesta externamente, na perspectiva de muitos professores, esse agrupamento da aprendizagem sobrevive na noção que a aprendizagem provoca uma mudança de comportamento, julga-se a aprendizagem a partir de uma transformação, e o lúdico em situações educacionais, favorece uma aprendizagem verdadeira, no contexto escolar, possibilita ao professor, capacidade de entender onde o aluno encontra-se em sua aprendizagem e desenvolvimento e leva também ao educador trilhar novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo.

É brincando que se aprende e educar é proporcionar oportunidades e orientação para aprendizagem, para aquisição de novos comportamentos. Comportamentos resultam da atividade cerebral. O cérebro, portanto, é o órgão da aprendizagem. (COLE,2004).

As descobertas das neurociências estão esclarecendo alguns dos mecanismos cerebrais responsáveis por funções mentais importantes na aprendizagem, e é brincado que se educa bom é o professor que transforma o momento, seduzindo o aluno a aprender a matéria brincando, depois de conquistado, não tem quem segure o discente em suas possibilidades. (CAPRA 2012).

Neurociência cognitiva: este campo foca na capacidade cognitiva (conhecimento) do indivíduo e a escola pode ajudar muito nesse processo de desenvolvimento cognitivo das crianças e estimulando o ensino de forma mais diversidade, como o raciocínio, a memória e o aprendizado. Já com a Neurociência comportamental: a escola pode trabalhar as emoções dos alunos e com os campos de experiência da BNCC explorar esse aprendizado, e de quem segue esta linha procura estabelecer

uma ligação entre o contato do organismo e seus fatores internos (emoções e pensamentos) ao comportamento visível, como a forma de falar, de se postar e até mesmos os gestos usados pela pessoa. (CAPRA 2012).

O PAPEL DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A neurociência educacional desempenha um papel crucial na compreensão do desenvolvimento do cérebro e dos processos de aprendizagem no contexto da educação. Ao investigar como o cérebro aprende e retém informações, a neurociência fornece informações valiosas sobre conceitos fundamentais como a plasticidade, que se referem à capacidade do cérebro de se adaptar e se reconectar em resposta a experiências de aprendizagem. Esta compreensão é essencial para os educadores, pois esclarece os mecanismos subjacentes às práticas de ensino e aprendizagem. (COSENZA,2011).

Através da investigação neurocientífica, os educadores podem obter uma apreciação mais profunda de como os alunos adquirem conhecimentos, processam informações e desenvolvem competências cognitivas, moldando, em última análise, as suas abordagens instrucionais para melhor se alinharem com os processos naturais de aprendizagem do cérebro.

A aplicação de descobertas neurocientíficas em práticas educacionais representa uma evolução significativa nos métodos de ensino, oferecendo uma abordagem baseada em evidências que está enraizada na compreensão das funções específicas. Ao preencher as lacunas entre a neurociência e a educação, os educadores podem aproveitar os princípios neurocientíficos para otimizar estratégias de ensino, concepção curricular e técnicas de avaliação. (COLE,2004).

No entanto, podem surgir desafios na tradução das descobertas da neurociência em aplicações práticas em sala de aula devido à complexidade da terminologia científica e à necessidade de colaboração eficaz entre neurocientistas e educadores. Apesar dos desafios, a integração da neurociência nas práticas educativas tem um enorme potencial para melhorar os resultados da aprendizagem e promover o desenvolvimento cognitivo. (COSENZA,2011).

Incorporar a neurociência nos currículos educacionais traz uma série de benefícios que podem revolucionar a experiência de aprendizagem dos alunos. Ao explorar como o cérebro funciona e compreender o seu impacto no comportamento, na aprendizagem e no desenvolvimento humano, os educadores podem adaptar métodos de ensino para se alinharem com os processos cognitivos e melhorar o envolvimento e a retenção dos alunos. (COLE,2004).

Além disso, a integração da tecnologia e da neurociência na sala de aula pode melhorar ainda mais as práticas educativas, proporcionando experiências de aprendizagem interativas e personalizadas que atendem a diversas necessidades de aprendizagem. À medida que o campo da neurociência educacional continua a avançar, a sinergia entre neurociência, educação e tecnologia mantém a promessa de transformar os paradigmas de ensino tradicional e promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz para os alunos. (COSENZA,2011).

A INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA EM AMBIENTES EDUCATIVOS

A integração da tecnologia em ambientes educacionais levou a avanços avançados na tecnologia educacional, revolucionando a forma como os alunos aprendem e os educadores ensinam. Ao combinar neurociência e tecnologia, os educadores podem explorar metodologias de aprendizagem baseadas no cérebro e melhorar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Esta intersecção entre neurociência e tecnologia oferece um terreno fértil para inovação e melhoria nas práticas educativas. Através do uso da tecnologia nas salas de aula, os alunos agora têm acesso a uma ampla gama de ferramentas e recursos educacionais que atendem a diversos estilos e preferências de aprendizagem, promovendo uma experiência de aprendizagem mais envolvente e personalizada. (KOLB,2002)

Um dos principais impactos da tecnologia na educação é a sua influência nos resultados da aprendizagem. Ao aproveitar os insights da neurociência, os educadores podem projetar tecnologia educacional que aprimore o processo de ensino-aprendizagem e acomode as necessidades individuais dos alunos. Esta abordagem colaborativa entre neurociência e tecnologia mostrou resultados positivos na promoção da diversidade no processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância da integração destas disciplinas em ambientes educacionais. Além disso, a compreensão avançada dos processos através da investigação em neurociências pode contribuir significativamente para melhorar os resultados da aprendizagem e o desempenho dos alunos em ambientes acadêmicos. (KOLB,2002)

Apesar dos benefícios da integração da tecnologia e da neurociência na educação, existem desafios que devem ser enfrentados para garantir uma implementação eficaz. Um desafio significativo é o custo e a acessibilidade das tecnologias educacionais baseadas na neurociência, que podem ser caras e não podem estar disponíveis para todas as instituições educacionais. Para superar desafios, a colaboração estreita entre educadores, neurocientistas e especialistas em tecnologia é essencial para desenvolver soluções econômicas e garantir o acesso equitativo a tecnologias estas educativas avançadas. Ao enfrentar esses desafios e ao alavancar as sinergias entre a neurociência, a educação e a tecnologia, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes que apoiem as diversas necessidades dos alunos e melhorem os resultados globais da aprendizagem. (KOLB,2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a intersecção entre neurociência, educação e tecnologia apresenta um caminho promissor para melhorar as práticas educativas e os resultados de aprendizagem. Ao integrar insights da neurociência em metodologias educacionais, como a utilização de estratégias de aprendizagem básicas no cérebro e a compreensão da neuroplasticidade, os educadores podem atender melhor às necessidades individuais de aprendizagem.

Além disso, o aproveitamento da tecnologia na educação, por meio de experiências de aprendizagem personalizadas, ferramentas de realidade virtual e aprimoradas e plataformas interativas,

oferece formas inovadoras de envolver os alunos e melhorar suas experiências educativas. À medida que continuamos a explorar e a aplicar as ligações entre neurociência, educação e tecnologia, temos a oportunidade de criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e impactantes que atendam às diversas necessidades dos estudantes no século XXI.

A neurociência educacional, um campo que aplica princípios da neurociência para melhorar os métodos de ensino e aprendizagem, ajuda um papel crucial na incorporação de insights neurocientíficos em tecnológicos. A integração dos princípios neuro educacionais nas tecnologias educativas é a revolucionária na forma como o conteúdo é entregue e assimilado em ambientes educativos. Ao acompanhar os avanços tecnológicos com a nossa compreensão dos processos técnicos, os educadores podem criar ferramentas e plataformas que atendam aos estilos de aprendizagem dos indivíduos, promovendo a retenção e o envolvimento e otimizando a experiência de aprendizagem.

Alguns princípios neuro educacionais fundamentais que orientam o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas incluem: Estratégias de aprendizagem baseadas no cérebro; Quadros de desenvolvimento cognitivo e emocional; Design acessível e inclusivo para diversos alunos, está integração da neurociência na tecnologia educacional não só aumenta a eficácia dos métodos de ensino, mas também promove uma abordagem de aprendizagem mais personalizada e adaptativa.

Ao olharmos para o futuro, as perspectivas de uma maior integração da neurociência, da educação e da tecnologia são promissoras. A colaboração contínua entre neurocientistas, educadores e tecnólogos está impulsionando a inovação nas práticas e tecnologias educacionais. Ao aproveitar os avanços da neurotecnologia e da neurociência educacional, o cenário educacional está evoluindo para atender às diversas necessidades dos alunos na era digital.

Tecnologias como a realidade virtual e potencial aumentado para criar experiências educativas imersivas, oferecendo simulações interativas e ambientes de aprendizagem têm melhorados. Esta integração não só enriquece a nossa compreensão dos processos educativos, mas também estabelece as bases para reimaginar o futuro da educação, atendendo às questões emergentes e promovendo a aprendizagem e o crescimento contínuo nos indivíduos e nas sociedades.

Concluindo, a sinergia entre neurociência, educação e tecnologia apresenta um caminho promissor para revolucionar o campo da aprendizagem. Ao aproveitar a neurociência para compreender o desenvolvimento do cérebro e os processos de aprendizagem, os educadores podem adaptar estratégias instrucionais que se alinham com a forma como os alunos aprendem melhor. A integração da tecnologia em ambientes educacionais oferece uma plataforma dinâmica para envolver os alunos e melhorar os resultados da aprendizagem.

A intersecção de campos não apenas permite a utilização da tecnologia para aprofundar a compreensão neurocientífica, mas também abre caminho para a criação de ferramentas inovadoras que incorporam princípios neuro educacionais. À medida que olhamos para o futuro, a colaboração contínua entre a neurociência, a educação e a tecnologia têm um enorme potencial na definição de uma abordagem de aprendizagem mais eficaz e personalizada para estudantes de todas as idades.

REFERÊNCIAS

COLE, Michel; COLE, R. Sheila. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSENZA, M. Ramon; GUERRA, B. Leonor. **Neurociência e educação**. In. Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

IMMORDINO-YANG, M. H., & Damasio, A. (2007). **"We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education"**. Mind, Brain, and Education, 1(1), 3-10.

KENSKI, V. M. (2007). **"Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação"**. Campinas: Papirus Editora.

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

MORAN, José. **Metodologias ativas em sala de aula**. USP, 2019. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf Acesso 09 abr. 2024.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Scholar, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf Acesso 09 abr. 2022.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. USP, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf Acesso 16 maio 2024.

SOUSA, D. A. (2011). **"Como o Cérebro Aprende"**. Porto Alegre: Artmed.

O USO DAS NOVAS METODOLOGIAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

THE USE OF NEW METHODOLOGIES IN MATH TEACHING



TÂNIA SCODELARIO BETTENCOURT

Bacharel em Ciências Econômicas pela Faculdade de Economia, Finanças e Administração de São Paulo (1992); Formação Pedagógica Docente em Matemática Licenciatura Plena pela Unisant'anna (1999); Pós-Graduação em Aprendizagem Afetiva pela Faculdade Conectada Faconnect (2022) Pós-graduação em Psicomotricidade pela Faculdade Conectada Faconnect (2023); Pós-graduada em Avaliação da Aprendizagem pela Faculdade Conectada Faconnect (2024); Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O ensino da linguagem matemática traz alguns "tabus" que precisam ser desconstruídos. Alguns alunos já colocam como uma linguagem de difícil entendimento sem ao menos ter experimentado mergulhar neste campo de experiência. Durante muito tempo o ensino de matemática foi trabalhado de forma abstrata, de difícil compreensão para a maioria dos estudantes. Neste artigo propomos uma metodologia, na qual os alunos são levados a pensar, a construir conceitos, a socializar a forma como se chegou à resposta. O professor juntamente com os alunos constrói caminhos possíveis de chegar a resultados, com argumentações e estratégias diferenciadas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Matemática; Metodologias.

ABSTRACT

The teaching of mathematical language brings with it some "taboos" that need to be deconstructed. Some students already see it as a language that is difficult to understand without even having tried to immerse themselves in this field of experience. For a long time, mathematics was taught in an abstract way that was difficult for most students to understand. In this article we propose a methodology in which students are made to think, to construct concepts, to socialize the way in which they arrived at

their answer. Together with the students, the teacher constructs possible ways of arriving at results, with differentiated arguments and strategies.

KEYWORDS: Learning; Mathematics; Methodologies.

INTRODUÇÃO

APLICAÇÃO DOS JOGOS ENSINO DE MATEMÁTICA

Debates sobre o uso de jogos no ensino de Matemática vem sendo cada dia mais frequente. Os alunos hoje estão chegando para nós professores com maior capacidade de raciocinar e desenvolver o raciocínio lógico. Quando utilizamos jogos em sala de aula, abrimos um leque de oportunidades de socialização e aprendizagem para os alunos.

As aulas tradicionais que se firmam em uma aprendizagem mecânica segundo D'Ambrósio (2012) é uma educação que:

“[...] não merece ser chamada como tal. Nada mais é que um treinamento de indivíduos para executar tarefas específicas. Os objetivos são intelectualmente muito pobres [...]”. (D'AMBROSIO, 2012, p.67).

“O grande desafio para a educação atual é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã. Pôr em prática significa levar pressupostos teóricos, isto é, um saber / fazer acumulado ao longo de tempos passados, ao presente. Os efeitos da prática de hoje vão se manifestar no futuro.” (D'AMBROSIO, 2012, p.80).

Como dito anteriormente, um dos grandes problemas enfrentados hoje é o descomprometimento por parte da maioria dos alunos. Silveira (2002), no seu estudo, diz que as opiniões dos alunos, quando falavam da disciplina, revelaram sentidos repetidos de outras vozes, como ecos de ressonância de dizeres que já foram lidos e analisados nas vozes: do professor, das sociedades a que estes professores se filiam e da mídia. A leitura da matemática, feita pelo aluno, mostra que traz subjacente, em sua fala, um outro discurso que faz parte da sua memória, mas no seu dizer revela as alterações de sentidos que produz na sua interpretação como sujeito aprendente.

A aplicação dos jogos em sala de aula surge como uma oportunidade de socializar os alunos, busca a cooperação mútua, participação da equipe na busca incessante de elucidar o problema proposto pelo professor. Mas para que isso aconteça, o educador precisa de um planejamento organizado e um jogo que incite o aluno a buscar o resultado, ele precisa ser interessante, desafiador.

A ideia principal é não deixar o estudante participar da atividade de qualquer jeito, devemos traçar objetivos a serem cumpridos, metas a alcançar, regras gerais que deverão ser cumpridas. O aluno não pode encarar o jogo como uma parte da aula em que não irá fazer uma atividade escrita ou não precisará prestar atenção no professor, promovendo assim uma conduta de indisciplina e desordem, mas precisa ser conscientizado de que aquele momento é importante para sua formação, pois ele usará de seus conhecimentos e suas experiências para participar, argumentar, propor

soluções na busca de chegar aos resultados esperados pelo orientador, porque o jogo pode não ter uma resposta única, mas várias, devemos respeitar as inúmeras respostas, desde que não fuja do propósito.

Borin (1996) argumenta que para que não ocorram problemas com o tempo durante a aplicação do jogo é recomendado que, quando forem jogados jogos de tabuleiro, estes sejam oferecidos aos alunos para que possam jogar anteriormente noutros locais; porém, na sala de aula é importante que sejam discutidas as descobertas feitas, para orientar e sistematizar as hipóteses formuladas e as estratégias para vencer. A referida autora também aponta como uma desvantagem ao aplicar o jogo na sala de aula o barulho, que segundo ela é inevitável na situação de jogo, pois somente por meio de discussões é possível chegar-se a resultados convincentes. É importante que o professor encare este barulho de forma construtiva, pois sem ele não há motivação para o jogo. A autora argumenta que o barulho diminui se os alunos tiverem o hábito de trabalharem em grupo.

O uso de jogos nas aulas de Matemática é um suporte muito útil para os professores. Borin (1996) ressalta que o jogo tem um papel importante no desenvolvimento de habilidades de raciocínio como organização, atenção e concentração, necessárias para a aprendizagem, em especial da Matemática, e também para a resolução de problemas em geral.

Esta metodologia de ensino estimula o aluno a resolução de problemas. Segundo Diniz, citada por Borin (1996), a metodologia de resolução de problemas:

(...) representa, na sua essência, uma mudança de postura em relação ao que é ensinar Matemática, ou seja, ao adotá-la, o professor será um espectador do processo de construção do saber pelo seu aluno, e só irá interferir ao final do mesmo, quando isso se fizer necessário, por meio de questões colocadas, por exemplo, que levem os alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situações que forcem a reflexão ou para a socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa. Ao aluno, de acordo com essa visão, caberá o papel daquele que procura e constrói o seu saber através da análise das situações que se apresentam no decorrer do processo. (BORIN, 1996, p.10-11).

OS JOGOS MATEMÁTICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.

Os jogos, quando utilizados como ferramenta de ensino precisam antes de serem levados à sala de aula, ser observados, escolhidos e executados pelo professor, de forma que tal jogo seja divertido, envolvam o conteúdo a ser estudado, não permita que se perca de vista o foco da aula e o rigor necessário ao desenvolvimento do assunto a ser ministrado e que não seja utilizado apenas como atividade lúdica para divertimento dos alunos, sem mostrar o que há de matemática por trás daquele jogo. O docente também deve, dependendo do jogo a ser apresentado, pedir aos educandos que registrem suas jogadas para que possam ser discutidas, trabalhadas, e para que o professor saiba qual raciocínio foi utilizado pelo aluno e se este raciocínio estava certo ou errado.

A concepção de que o ensino da matemática necessita de contribuições vindas de outras áreas do conhecimento e de que o fenômeno educativo é um processo multifacetado é para o professor de matemática algo pouco aceito e, portanto, pouco difundido. Mesmo assim, tornam-se necessárias reflexões sobre as novas propostas de ensino de modo a considerar os múltiplos e

variados elementos presentes na ação pedagógica do professor.

A análise dessa nova forma de aprender e dos elementos que foram incorporados ao ensino da matemática considera o avanço das discussões a respeito da educação e os fatores que contribuem para uma melhor aprendizagem. Nesse contexto, o jogo aparece dentro de um amplo cenário que procura apresentar a educação, em particular a educação matemática, em bases cada vez mais científicas, passando a ser defendido como importante aliado do ensino formal de matemática (MOURA, 2008, p. 76).

Os jogos trabalhados em sala de aula devem ter regras, esses são classificados em três tipos (Segundo Brenelli, 1996):

Jogos estratégicos, em que são trabalhadas as habilidades que compõem o raciocínio lógico. Com eles, os alunos leem as regras e buscam caminhos para atingirem o objetivo final, utilizando estratégias para isso;

Jogos de treinamento, os quais são utilizados quando o professor percebe que alguns alunos precisam de reforço num determinado conteúdo e quer substituir as cansativas listas de exercícios. Neles, quase sempre o fator sorte exerce um papel preponderante e interfere nos resultados finais;

Jogos geométricos, que têm como objetivo desenvolver a habilidade de observação e o pensamento lógico. Com eles conseguimos trabalhar figuras geométricas, semelhança de figuras, ângulos e polígonos.

Os jogos com regras são importantes para o desenvolvimento do pensamento lógico, pois a aplicação sistemática das mesmas encaminha as deduções. São mais adequados para o desenvolvimento de habilidades de pensamento do que para o trabalho com algum conteúdo específico. As regras e os procedimentos devem ser apresentados aos jogadores antes da partida e preestabelecer os limites e possibilidades de ação de cada jogador. A responsabilidade de cumprir normas e zelar pelo seu cumprimento encoraja o desenvolvimento da iniciativa, da mente alerta e da confiança em dizer honestamente o que pensa.

Segundo Rosa (1998) é preciso novos elementos para garantir um maior envolvimento entre aluno e conhecimento, e os jogos digitais poderiam ser a solução, para isso uma estratégia vem sendo aplicada no dia-a-dia acadêmico. Hoje, os jogos digitais fazem parte dos recursos utilizados quando são ofertados cursos na educação a distância, devido a sua capacidade de simulação e aprendizagem lúdica permitindo uma imersão maior do aluno ao conteúdo proposto pelas disciplinas.

De acordo com Abt (1974):

“Os jogadores assumem papéis realistas, enfrentam problemas, formulam estratégias, tomam decisões, e obtêm rápida informação sobre as consequências de sua ação”. Dessa forma, é possível identificar os benefícios do jogo na educação, a partir das características propostas por cada tipo de jogo”.

JOGOS MATEMÁTICOS COMO PERSPECTIVAS DE TRABALHO E O PAPEL DO PROFESSOR

Sabe-se que os jogos matemáticos são recursos que podem ser empregados pelos professores em sala de aula a fim de dinamizar suas aulas e facilitar a aprendizagem dos alunos, já que:

Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento nas atividades, sendo agente no processo de ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente. (SILVA, 2005, p. 26).

A utilização dos jogos matemáticos enquanto recurso didático exige um planejamento estruturado, com uma metodologia bem detalhada e objetiva definida com o intuito de facilitar aos educandos o processo de construção de seus conhecimentos, mas também o de proporcionar ao professor uma reflexão relacionada à sua prática educativa.

O uso de jogos para o ensino representa uma mudança de postura do professor em relação ao que é ensinar matemática, ou seja, o papel do professor muda de comunicador de conhecimentos para o de observador, organizador, consultor, mediador, interventor, controlador e incentivador da aprendizagem, do processo de construção do saber pelo aluno [...]. (SILVA; KODAMA, 2004, p. 5).

Existe hoje uma infinidade de jogos que podem ser utilizados como metodologia de ensino, variam de acordo com a série dos alunos, temos então os jogos mais utilizados como “Termômetro Maluco”, “Matix”, “Soma Zero” e “Eu Sei”, entre outros.”. O conteúdo matemático por trás destes jogos consiste nos números inteiros, com foco nas operações de adição, subtração e multiplicação.

Nesse sentido cabe ao professor organizar a aprendizagem e disponibilizar as premissas adequadas para que o trabalho transcorra de forma satisfatória, propondo atividades que tornem o jogo um recurso valioso para o ensino da matemática, fazendo com que os alunos percebam a importância da interação com os materiais didáticos, com o professor e com os colegas, oportunizando assim momentos de efetiva aprendizagem.

Para que os alunos percebam a real importância dos jogos para a sua aprendizagem, o professor pode realizar um trabalho de exploração do jogo, já que, o ato de jogar por si só, pode não ser suficiente para a construção dos conhecimentos matemáticos. Sendo assim, o jogo pode ser trabalhado em uma perspectiva de resolução de problemas, pois para Moura (2006), os jogos matemáticos são recursos assumidos com a finalidade de:

“[...] desenvolver habilidades de resolução de problemas possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos, executar jogadas segundo este plano e avaliar sua eficácia nos resultados obtidos.” (MOURA, 2006, p. 80).

Esses recursos permitem o enriquecimento das estruturas mentais, a resolução de situações problema desencadeia, durante e após o jogo, momentos nos quais o aluno precisa deixar para trás a fase de empolgação e divertimento, inicialmente gerada pela atividade, partindo para uma fase de constatações, análise de atitudes e construção de saberes.

Grando (2004) afirma que analisando a relação entre o jogo e a resolução de problemas, ambos enquanto estratégias de ensino evidenciaram vantagens no processo de criação e construção de conceitos, quando possível, por meio de uma ação comum estabelecida a partir da discussão matemática entre os alunos, e entre o professor e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo demonstra a importância das novas metodologias para o ensino da linguagem matemática. Utilizar novos recursos didáticos é uma opção que atrai e motiva os alunos, que ficam entediados com sequências de aulas que são ministradas com o método expositivo. Os recursos didáticos, como, por exemplo, as tendências matemáticas, se empregados adequadamente pelo professor, pode transformar uma aula de matemática antes considerada “chata” pelos alunos, em uma aula atrativa, divertida e que produzirá muito mais conhecimento.

Oferecer aos alunos novas estratégias de ensino é o mesmo que dar a eles a oportunidade de utilizar a criatividade de cada um, aprimorando o raciocínio e também a capacidade de trabalhar em grupos.

Utilizar Jogos de Regras no processo de aprendizagem da Matemática tem se mostrado como um mecanismo muito eficiente e de resultados significativos para todos aqueles que o utilizam. Propor ao aluno a aceitar as suas limitações, ajudá-los a desenvolver suas potencialidades e colher os resultados de tal tentativa, com certeza, contribui para que o professor acredite que possa ajudar seus alunos a terem uma educação de qualidade.

Ao modernizar as aulas utilizando recursos úteis e que atraiam a atenção e interesse dos alunos, conseguiremos fazer com que os discentes entendam que mesmo que a matemática tenha suas partes complicadas, haverá sempre uma maneira de facilitar esta parte, torná-la mais interessante, a ponto de melhorar a aprendizagem, aumentar sua capacidade de raciocínio e compreensão, elevar os índices de ensino - aprendizado e deixar o professor mais realizado com seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ABT, C.C. **JOGOS SIMULADOS: estratégia e tomada de decisão**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

ALBINO, Thais S. L.; **A PRÁTICA DOCENTE E O USO DE METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UM OLHAR PARA AS ESCOLAS QUE ADOTAM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS**. Disponível em :<https://silo.tips/download/gdn-07-formacao-de-professores-que-ensinam-matematica> Acesso 12 abr. 2024.

BEZERRA, Simone M. C. B.; BANDEIRA, Salete M. C. **METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA – jogos e oficinas pedagógicas – (2008)**. Disponível em <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/1015/115#:~:text=Pesquisadores%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Matem%C3%A1tica%20sugerem,da%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%2C%20Etnomatem%C3%A1tica>. Acesso 12 abr. 2024.

BORIN, J. **JOGOS E RESOLUÇÕES DE PROBLEMAS: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME-USP, 1996.

D'AMBRÓSIO, U. **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: da teoria à pratica**, 2012. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

D'AMBRÓSIO, U. **MATEMÁTICA, ENSINO E EDUCAÇÃO: uma proposta global**. Temas & Debates, São Paulo, 1991.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A SÉRIA BUSCA NO JOGO: DO LÚDICO À MATEMÁTICA**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOURA, Manoel O. de. **JOGO, BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO**. 11 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PACHECO, J; PACHECO, M. F. **A ESCOLA DA PONTE SOB MÚLTIPLOS OLHARES: palavras de educadores, alunos e pais**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, José Augusto F. **REFLETINDO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA MATEMÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu. **“MATEMÁTICA É DIFÍCIL”**: um sentido pré-constituído evidenciado na fala dos alunos, 2002. Disponível em. <https://matetatica.com.br/2022/10/19/por-que-matematica-e-dificil/#:~:text=A%20matem%C3%A1tica%20%C3%A9%20considerada%20uma,-quebrar%20esse%20conceito%20de%20dificuldade>. Acesso 22 abr. 2024.

COMO O AFETO PODE INFLUENCIAR NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HOW AFFECTION CAN INFLUENCE LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



TATIANA CHAGAS CARNEIRO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário São Camilo (2007); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2012); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre a importância da empatia e da afetividade e dos vínculos afetivos como fator predominante para a aprendizagem de crianças. Para alicerçar e fundamentar a importância deste trabalho, buscamos informações nas referências teóricas baseadas nas ideias de Gabriel Chalita e Eugênio Cunha. Da mesma forma, as contribuições de Wallon, Vygotsky e de Piaget foram importantes para caracterizar um professor com olhar afetivo, e que se preocupa com a aprendizagem e seus alunos e, ao mesmo tempo, com a qualidade dessa aprendizagem, que deve ser significativa para o aluno, onde ele possa trazer suas experiências, fazer trocas, interagir, enfim estabelecer vínculos. A partir deste trabalho podemos perceber e constatar porque é importante que se tenha, na escola, uma educação pautada por afetos e um educador comprometido, competente e afetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Aprendizagem; Empatia.

ABSTRACT

The aim of this work is to present reflections on the importance of empathy and affectivity and affective bonds as a predominant factor in children's learning. To underpin the importance of this work, we

sought information from theoretical references based on the ideas of Gabriel Chalita and Eugênio Cunha. Likewise, the contributions of Wallon, Vygotsky and Piaget were important in characterizing a teacher with an affective outlook, who is concerned about learning and their students and, at the same time, the quality of this learning, which must be significant for the student, where they can bring their experiences, make exchanges, interact, in short, establish bonds. From this work we can see why it is important to have an education based on affection and a committed, competent and affective educator at school.

KEYWORDS: Affectivity; Learning; Empathy.

INTRODUÇÃO

O presente artigo destina-se a dissertar sobre o tema a importância da empatia e da afetividade na relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo investiga a influência que a empatia e a afetividade exercem na relação professor e aluno e no processo de ensino e aprendizagem. Objetiva uma melhor compreensão do que vem a ser educação, ensino, aprendizagem significativa e influência das emoções na sala de aula. Pretendeu-se por meio de pesquisas bibliográficas, compreender algumas especificidades deste tema e aspectos conceituais sobre a educação, o ensinar e o aprender com significado.

Esta pesquisa procura resgatar os significados originais do conceito de aprendizagem significativa que é rotineiramente utilizado, porém, com frequência, sem saber o que significa. E, além disso, revelou-se a questão da empatia na relação professor e aluno e até que ponto ela influencia no processo de ensino e aprendizagem?

A opção pelo estudo neste tema deve-se ao fato de analisar-se a falta de interesse das partes na sala de aula e os conflitos nesta relação que se tornaram rotineiros desde essa fase da vida, e consequentemente quando adulto não será diferente se atitudes não forem administradas. O estudo justifica-se por discorrer sobre um tema que é fundamental e que constitui todo o processo ensino – aprendizagem.

Portanto, este artigo tem o propósito de apresentar com perspicácia teorias de grandes educadores brasileiros, que comprova a importância e o incentivo ao bom relacionamento em sala de aula.

O objetivo geral foi compreender de que maneira o bom relacionamento entre professor e aluno pode favorecer o processo de construção do ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos procuraram identificar práticas notórias de incentivo ao hábito de estudo; analisar os principais motivos que desgastam a relação professor e aluno e elencar soluções para solucioná-las e proporcionar mais incentivo à busca de estratégias diferenciadas e de forma dinâmica, visando o resgate de um bom relacionamento em sala de aula.

O processo desse método de pesquisa será aplicado através pesquisa bibliográfica, sobre

a maneira de como os pais, professores incentivam os alunos e se incentivam para o hábito dos estudos dentro e fora da sala de aula e de que maneira as situações de conflitos são solucionadas.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir de diversos estudos, como os de Coll (1994 e 2000); Brenelli (2000), Rego (2000), etc. envolvendo interações sociais; relações interpessoais e outras terminologias similares, que enfatizam a importância do outro para o processo de apropriação do conhecimento, grande parte destes tem dado ênfase aos fatores afetivos como essenciais para o desenvolvimento humano. No entanto, existem certas dificuldades, divergências e confusões quanto a conceituação do que vem a ser afetividade, afeto, emoção e sentimento. Portanto, iniciaremos com conceitos sistemáticos e posteriormente com outros mais distintos conforme alguns teóricos a serem evidenciados.

Libâneo (1994) coloca os aspectos cognoscitivos e sócios emocionais da interação professores – aluno, onde dentro dos vínculos afetivos é importante que: “a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula”. (p.251)

Segundo Piaget (1974 apud Brenelli, 2002): “Os aspectos afetivos e cognitivos da ação são indissociáveis, irredutíveis e complementares (...) todo comportamento humano envolve inteligência e afetividade” (p.p 106 e 107).

Para este autor (1988 apud Brenelli, 2000, p. 105), no processo construtivo do desenvolvimento humano destaca três tipos de funções: “as funções do conhecimento, representação e da afetividade (...) as funções afetivas dizem respeito à necessidade de expressão e sua finalidade”. Souza (2002, p. 33), afirma que a conceituação de Piaget é polêmica quando ele expressa que:

A afetividade é uma correspondência entre as evoluções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos... A afetividade está indissociavelmente ligada a inteligência e se manifesta nas ações e condutas dos indivíduos, sendo responsável pelo rumo que as ações a tomam em direção aos objetos.

Outro posicionamento de Piaget (apud La Taille, 1992, p.65) e que: “A afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto, como algo que impulsiona as ações... a afetividade é a mola propulsora das ações e a Razão está a seu serviço”. Este mesmo autor segundo La Taille (1992, p. 73), identificou duas morais: “Na primeira, identifica afetos básicos como medo e amor. Na segunda, contudo, desaparecem referências a afeto, permanecendo apenas a noção de necessidade, produto genuíno da razão. ”. Tal postulado para o teórico La Taille (1992, p. 73) parece incompleto e insuficiente e faz a seguinte inquirição: “como a afetividade torna o respeito mútuo possível de ser seguido na prática? ”.

Segundo Vygotsky (1998, apud Leite e Tassoni, 2002, p. 121), afeto (emoção) e cognição estão intimamente ligados, assim:

A manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Van Deer Veer e Valsiner (1996, apud Leite e Tassoni, 2002, p.p 121 e 122), colocam que:

Vygotsky tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância por seu ambiente cultural e social.

Oliveira (1992), analisando os trabalhos de Vygotsky também, enfatizou que ele propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetivas e cognitiva do funcionamento psicológico. Na verdade, Vygotsky não entende a afetividade separada dos aspectos intelectuais e sim como parte de uma mesma unidade. No processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos (Tassoni, 2000)

Segundo Wallon (1968, apud Santos, 2003), as emoções, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. E este mesmo autor (1968, apud Galvão, 1999, p.04) entende as emoções como:

Um tipo particular de manifestação afetiva que se diferencia de outras por alguns traços... O emocional pode ser visto pelo outro, ele é perceptível. Em geral as manifestações afetivas são acompanhadas por alguma transformação, no próprio corpo da pessoa, ou, como se refere Wallon, em seu sistema neurovegetativo.

No entanto, Leite e Tassoni (2002), analisando o posicionamento de Wallon, defendem o seguinte: “A afetividade correspondente a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos”. De acordo com Wallon (apud Dantas, 1992):

A afetividade é também uma fase do desenvolvimento, mais arcaica. O ser humano foi logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturados, com o predomínio da primeira... ao longo do trajeto, elas alteram preponderância, e a afetividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade. (p.91).

Portanto, a conceituação de afetividade a qual atribuirei neste trabalho é a de Tassoni (2000) e Leite e Tassoni (2002), por ser uma concepção mais ampla, o que significa o envolvimento de uma série ainda maior de manifestações, permeando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). Tais manifestações são colocadas com as vivências dos sujeitos, bem como as formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas, onde afetividade constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento.

Assim, toda vez que mencionar o termo afetividade não estou tão somente falando de carinho do professor que a passa a mão na cabeça do aluno; amor, fraternal, paternal ou materno; elogios; atenção etc., mas, também uma gama de fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem para que este seja realmente significativo.

A AFETIVIDADE NA ESCOLA

A educação escolar é uma das muitas atividades sócias educativas desenvolvidas em nossa sociedade com a finalidade de desenvolver no aluno as qualidades pessoais aspiradas por ela. Assim, é necessário que os saberes socioculturais acumulados pelas gerações sejam transmitidos aos alunos, e a forma como tais conhecimentos são repassados são de grande importância para o

processo ensino-aprendizagem. Portanto, a escola é uma instituição construída especialmente com o intuito de socializar conhecimentos. Para Coll (1994, p. 53):

As sociedades ocidentais que alcançaram certo grau de desenvolvimento científico e tecnológico decidem criar instituições especificamente educativas com o fim de promover sistematicamente o desenvolvimento e a socialização dos seus membros mais jovens.

E dentro desta instituição educativa, temos a figura do Professor (a) que é a pessoa responsável pela mediação do conhecimento, de forma que seja percebido pelos alunos como alguém confiante e que seja confiável dentro de uma relação social que se estabeleça dentro de sala de aula. Segundo Antunes (2002, p. 33), um dos pontos essenciais para a progressão dos alunos é: “Construir, progressivamente, um clima de relacionamento objetivo com os alunos, fazendo com que os mesmos descubram em seu professor um efetivo ajudante, dispondo a fazê-lo a caminhar com eficiência e segurança”.

De acordo com Santos (2003) e Galvão (1999), o teórico francês Henri Wallon (1879-1962), atuante na área educacional, a qual propunha ideias para uma reformulação no sistema educacional francês tal que possibilitasse uma formação integral de forma intelectual, afetiva e social aos alunos, foi o percussor de um ensino que além de considerar a presença física da criança, também levou em consideração suas emoções dentro da sala de aula, Fator este que considerava de suma importância para o desenvolvimento do aluno fazendo com que os mesmos possam exteriorizar seus desejos e as suas vontades.

Ao serem indagados sobre o que faz com que o professor seja bom, muitos alunos insistem em mencionar os aspectos afetivos, onde o professor é uma pessoa compreensiva, sabedora das dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Portanto, procura formas de viabilizar soluções para os problemas levantados. Os alunos sem sombra de dúvidas preferem os professores que estejam mais próximos, que acreditem e valorizem a capacidade de seus alunos de forma que realmente influenciem substancialmente na aprendizagem de seus alunos.

Segundo cunha (1991, p.147), em seu trabalho algumas das características dos melhores professores apontados pelos alunos são:

- Torna as aulas agradáveis e atraentes;
- Estimula a participação do aluno;
- Sabe se expressar de forma que todos entendam;
- Induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa;
- Procura formas inovadoras de desenvolver as aulas;
- Faz o aluno participar do ensino etc.

Por que razão, Tassoni (2000, p. 01), postula que o ensino e a aprendizagem se realizam quando se efetiva vínculos entre as pessoas desde o âmbito familiar. E é bastante enfática quando diz: “Portanto é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustentam a etapa inicial do processo de aprendizagem”. Já Piaget (1988 apud Brenelli, 2000, embora faça uma separação das funções do conhecimento, representação e afetividade bases do processo construtivo), apresenta a afetividade como indissociável das demais funções. Este mesmo autor (1974 apud Brenelli, 2000, p. 106), descreve que: “Os aspectos afetivos e cognitivos da ação indissociáveis, irreduzíveis e

complementares”.

Segundo Morales (2003, p.33), algumas pesquisas e estudos que permitiram fazer um levantamento das características de um professor ideal (bom) na concepção dos alunos são notórios observarmos duas grandes categorias: a primeira está relacionada com a competência do professor, ou seja, a forma como este ensina e administra sua classe, e a segunda, a maneira de relacionamento do professor com seus alunos, mostrando-se compreensível, paciente e estando disponível para ajudá-los etc. Assim o autor esclarece que: “O bom professor sabe dar segurança, é próximo e familiar, é sensível as necessidades dos alunos, da ajuda extra, não discrimina, auxilia os que vão pior, é humilde e reconhece os próprios equívocos”.

Dentro da sala de aula, para que haja aprendizagem é necessário que haja interação social do tipo professor – aluno; aluno – aluno e nessas relações é imprescindível que haja afetividade envolvendo os sujeitos participantes da ação ensino – aprendizagem. Os seres humanos possuem uma peculiaridade que é o lado sentimental que permeia todo o seu desenvolvimento, fazendo com que o homem crie uma certa dependência afetiva, ou seja, necessita de outro para ajudá-lo a desenvolver habilidades que ainda na proximidade dos sujeitos que se opera desde o nascimento nos primeiros contatos com seus familiares. Esses contatos desenvolverão nos sujeitos características emocionais e afetivas que vão desde a responsabilidade de transmitir a “educação do lar”, as normas sociais e os contextos culturais. E para que haja esse relacionamento é preciso que haja um canal de comunicação entre o sujeito e esse canal é a base da apropriação do objeto. Por sua vez Tassoni (2000, p. 03), a partir os teóricos Vygotsky e Wallon, expõem que:

A afetividade que se manifesta na relação professor – aluno constitui elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objetivo de conhecimento, a partir e das experiências vividas.

Para que haja aprendizagem é necessária uma interação social, e a forma como se dá essa interação é outro fator interessante a ser estudado, portanto, a forma como o professor fala, age, reage, se posiciona afeta diretamente ao aluno o qual é peça fundamental no processo ensino – aprendizagem. Nas considerações da Tassoni (2000, p. 06): “quanto melhores forem às condições de se cultivarem sentimentos como estes, mais consistentes e profundos serão os relacionamentos, promovendo uma aprendizagem significativa. ”

Então, o professor que conseguir estabelecer vínculos afetivos com seus alunos através da sua competência, habilidade, valores, compreensão, versatilidade, criatividade, comunicabilidade, promovendo climas agradáveis, obterá êxitos no processo ensino – aprendizagem. Para tal, deve ter cuidado de ter os objetivos bastante claros.

É necessário estabelecer, portanto, que nem sempre há um entendimento passivo entre professor e alunos, e que a relação de afetividade nem sempre é do tipo pacata. O professor possui embasamento, na qual é a base de sua docência, enquanto o aluno também possui seus conhecimentos prévios. Libâneo (1994) esclarece que o professor exerce uma autoridade proveniente de suas qualidades morais e técnicas, enquanto o aluno tem autonomia (individualidade e liberdade). Para o autor:

A autoridade do professor e a autonomia dos alunos são realidades aparentemente contraditórias, mas de fato, complementares e que do ponto de vista das relações entre autoridade e autonomia, a interação professora alunos não está livre de conflitos ou deformações. (p. 251 e 252).

O certo é que numa análise mais apurada, será esclarecido que nas relações sócio – afetivas entre professor – alunos e aluno, existem outras emoções tidas como afetivas, portanto, também fazem parte desse processo, embora não sejam claramente observadas nos estudos até hoje realizados. Por isso precisariam ser mais bem verificadas para a compreensão dessa relação complexa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em afetividade logo nos vem à mente a ideia de uma relação do tipo harmônica, sem conflitos, posto que pensamos em interagir numa relação paritária, onde chega-se a determinadores da forma mais elementar possível. Mas as interações sociais não ocorrem somente harmonicamente, as diferenças devem ser evidenciadas para que não haja a visão parcial e unitária deste processo. Saber como se dá o relacionamento dos seres humanos com seus pares e principalmente das crianças com os adultos (pais – filhos, professores – alunos) é de grande importância. Pois, é justamente com os pais e professores que as crianças adquirem parcelas significativas dos conhecimentos socioculturais acumulados pela sociedade na qual estão inseridos. Logo, esse processo de aquisição do conhecimento através de instrumentos mediadores nortearão o desenvolvimento e a evolução dos seres humanos dentro de uma sociedade extremamente complexa.

Os pais têm responsabilidade de inserir os passos educativos por serem os primeiros a terem contato com as crianças onde num relacionamento afetivo e gerenciamento transmissor, repassam inúmeras atividades de cunho familiar, não isolados das atividades sociais, da qual todas as outras são emanadas. Por exemplo, os pais que educam seus filhos, também passarão pelo mesmo processo, embora, com o passar dos tempos haja as transformações culturais, familiares, religiosas etc. através da própria evolução secular. Vale ressaltar que as transformações e evoluções não se dão de formas radicalizadas ou reprimidas e sim ao longo do decorrer do tempo, e que também, certos conhecimentos culturais, tradições e costumes perpetuam-se, solidificando em outros grupos, enquanto outros são aperfeiçoados e novos, criados pela necessidade emergente da sociedade contemporânea.

Dentro da sociedade, os saberes desenvolvidos e sistematizados também devem ser transmitidos às futuras gerações e após os primeiros atos educativos com os pais, as crianças devem aprender os conhecimentos sistematizados através do microssistema escolar, desenvolvidos justamente para essa finalidade e responsabilizando-se pela socialização da cultura. Isso não significa propriamente que a figura dos pais se torne desnecessária, posto que a escola assume a função dessa educação, mas sim, que ambas as instituições se completem dentro do ensino aprendizagem.

Assim como os pais, os professores são figuras responsabilizadas pela aquisição de conhecimentos do educando. Dessa maneira, o professor é a figura intelectual que acumula uma gama de conhecimentos a ser socializado, um facilitador, mediador e interventor dentro da atividade a ser desenvolvida com os alunos nas afetividades e relações estabelecidas em sala de aula.

Esse contato possibilita ao professor mediatizar a internalização do conhecimento junto ao discente e como no convívio com os pais, as relações que se estabelecem nesse ambiente condicionam ao aluno introspectar certas atitudes e valores, que vão caracterizar sua pessoa em momentos futuros.

Nessa relação, é através da afetividade e da interação social dentro da sala de aula que os saberes socioculturais são transmitidos através da própria interação desenvolvida pelos indivíduos presentes. Interações que são marcadas pelas relações afetivas que se mostram muito importante para as práticas sociais historicamente acumuladas pela cultura humana. Esse ciclo faz com que os membros mais incipientes dessa relação, internalizam a cultura para o seu desenvolvimento intelectual, que reflita no meio social em que está inserido.

Este estudo demonstrou que essas relações de afetividade na escola são essenciais, pois através desse convívio a dinâmica da sala de aula vai sendo estabelecida. O professor passa a ter a visão do aluno, conhecendo-o e interferindo no seu desenvolvimento durante o contato que passa a existir diariamente no caso da educação infantil. Dentre esses fatores, há ainda a expectativa que o professor cria quando inicia seu trabalho e a desenvolve ao longo das atividades que realiza com seus alunos.

Esta é uma situação real nas salas de aulas, em que o professor passa a enxergar os discentes sob vários ângulos. O aluno por sua vez ao demonstrar uma boa capacidade cognitiva para o ano em exercício tem melhor atenção de seu mestre, enquanto os alunos, considerados menos inteligentes, tendem a não agradar o professor, que os exclui da aprendizagem requerida. Correlacionado a esta reação, resguarda-se o comportamento do professor que vai refletir diretamente no conjunto da sala de aula.

Por outro lado, os alunos quando percebem as expectativas que os professores têm de sua pessoa e o comportamento característico desse profissional em sala de aula acreditam ter o poder de dinamizar esse processo, pois é comum nas salas de aulas, professores serem sobrepujados pelos alunos, quando não tomam a iniciativa para a docência, visto que esse típico educador, não planeja e já tem conceito prévio dos alunos, acreditando que estes não estejam acessíveis ao aprendizado.

Verificando o lado afetivo, muitos educadores têm acreditado que a afetividade é um estímulo ao desenvolvimento da aprendizagem, percebendo que os laços afetivos devem acompanhar diariamente a relação entre os pares que cada docente compreende esse conceito de maneira diferenciada, mas com o objetivo de instigar e favorecer a construção do conhecimento num sentimento de segurança e possibilitando, conforme o estudo, a afetividade fundamental para o ensino aprendizagem que é sua própria interação, permeada pelos laços afetivos.

Por isso, a afetividade condiciona o despertar de uma satisfação e participação nas aulas, onde num processo alegre e motivador ambos os indivíduos têm interesses em cultivá-la. Leite (2002, p.p 135 - 136) percebe que “A afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelece entre os alunos e conteúdos escolares”. Visto dessa maneira, a afetividade é um fator preponderante nesse relacionamento, energizando à docência, despertando na criança interesse pela aprendizagem e

numa mediação emancipatória, protagoniza ações educativas que refletem na autoestima do próprio aluno e sua valorização na produção do conhecimento.

Devido a essa constante prática, muitos alunos acreditam aprender de maneira igual, considerando que o relacionamento com seu educador é apenas bom, refletindo em muitos educandários na reprovação e dependência dos componentes curriculares, ajustando a política educacional que não contribui para a formação das crianças, tanto no lado afetivo, quanto o cognitivo, retraindo a esperança de uma vida melhor, por mais que muitos educadores compreenda a importância da afetividade para o ensino-aprendizagem os laços afetivos, vêm perdendo espaço nas salas de aulas, por serem incompreendidos e convertidos em apenas atos carinhosos, não obtendo a importância necessária para sua utilização nas relações de afetividade estabelecidas.

REFERÊNCIAS

AZZI e SILVA. **Leitura de Psicologia para Formação de Professores**. In, Lucila Dihel Tolaine et AL. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

BRENELLI, Rosely Palerma. **Leituras de Psicologia para Formação de Professores**. In. FINI Lucila Dihel Toaine, SISTO, Fernandes; OLIVEIRA, Gislene. Petrópolis/SP: Vozes, 2000.

CODO, Wanderley e Vasquez Menezes. **O que é Burnout**. In Codo, Wanderley (org.) Educação: Caminho e Trabalho. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. **Repensando a Didática**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; LOPES, Antônio Osima. Campinas/SP: Papirus, 199.

DELGADO, Evaldo Inácio. **Políticas educacionais em crise e a prática docente**. Canoas, 2005

FERNANDES, Evaristo V. **Psicologia da Educação Escolar Moderna**. Edipanta, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática: Coleção Magistério 2º Grau Série Formação do Professor**, São Paulo: Cortez, 1994.

MORALES, Pedro. **A Relação Professor Aluno: O que é? O que faz?** São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, M.S. **Interação Verbal e Construção de Conhecimento por Dias de Criança: Uma Análise Segundo a Concepção Boeschiana de Valor Real e Valor Visado**. Tese de Doutorado, São Paulo: 2002.

POLENZ, Cacilda Maria Zorzo. **Pedagogia em Conexão**. Canoas: Ulbra, 2004.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2001.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL V.I. Introdução. Brasília, 1998.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky. **Uma Perspectiva Histórica Cultural da Educação**. 2ª Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.

REGO, Tereza C.R. **A Origem da Singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da Perspectiva de Vygotsky: Dissertação de Mestrado**, USP: 1994.

SALVADOR, Cezar Coll. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**, Porto Alegre: Artmed, 1994.

LA TAILLE, Yves de i Piaget, VYGOTSKY, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em Discussão**, São Paulo: Summus, 1992.

SILVA, Jair Militão Da. **A autonomia da escola pública**. 6ª edição, Campinas, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor Aluno**. Dissertação de Mestrado. UNICAP. Campinas/SP: 2000.

TUDGE, Jonathan. **Vygotsky e Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia sócia histórica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS EDUCACIONAIS

HISTORICAL EVOLUTION OF EDUCATIONAL GAMES AND PLAY



TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) 2011; Pós-graduação em Educação Infantil (Ipemig) 2021, Neuroaprendizagem e práticas pedagógicas (Faconnect) 2022; Confeções de Material Didático (Unifahe) 2023 e Educação física escolar com ênfase em educação infantil (Faconnect) 2024.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi conhecer a evolução histórica dos jogos e brincadeiras, ou seja, o lúdico na educação, quais os educadores se preocupam na pesquisa desse tema, principalmente na educação infantil, sugerir o resgate das brincadeiras tradicionais, como atividade lúdica e como instrumento metodológico de ensino, como também sensibilizar os professores de educação infantil do importante papel que os jogos, as brincadeiras e os brinquedos exercem no desenvolvimento da criança. Para tanto foi elaborada Pesquisa Bibliográfica, dando fundamentação teórica sobre vários autores. Auxiliar os profissionais que tem incertezas quanto sua atuação em detalhes específicos da rotina de um profissional da recreação. Tentar definir Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil, não é tão simples, até ao pronunciar a palavra jogos muitos entendem de forma diferente, levando em consideração apenas o esforço físico, não se dando conta de que a criança aprende ao brincar e brincando ela cria seu próprio mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos e Brincadeiras; Lúdico na Educação; Novas Diretrizes para a Educação Infantil.

ABSTRACT

The aim of this work was to learn about the historical evolution of games and play, i.e. play in education, which educators are concerned with researching this topic, especially in early childhood education, to suggest the rescue of traditional games as a playful activity and as a methodological teaching tool, as well as to make early childhood education teachers aware of the important role that games, play and toys play in the development of children. To this end, a bibliographical survey was carried out, providing a theoretical basis for various authors. To help professionals who are uncertain about their role in specific details of a recreation professional's routine. Trying to define Games and Play in Early Childhood Education is not so simple, even when pronouncing the word games many people understand it differently, taking into account only the physical effort, not realizing that the child learns by playing and by playing they create their own world.

KEYWORDS: Games and Play; Playfulness in Education; New Guidelines for Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Em pesquisas e observações nas aulas do curso de Pedagogia e em algumas escolas de Educação Infantil de Paulo Ramos, verificou-se que os jogos e brincadeiras são poucos utilizados, havendo uma distância entre o pedagógico e o lúdico, e que os jogos e brincadeiras, são vistos como se existissem fora do contexto escolar ou como um processo à parte da educação, motivados talvez, pela acomodação dos educadores e/ou pelo desconhecimento dos benefícios e da importância do jogo para o desenvolvimento infantil.

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturando e formalizando, agora ignora as dimensões educativas da brincadeira e de jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. É de suma importância que o professor busque sempre ampliar cada vez as vivências entre crianças com ambiente físico, com jogos e brincadeiras.

Sabe-se que o brincar faz parte não só do Universo Infantil da criança, mas do adulto também. Quem não tem saudades e um pouco de inveja, observar crianças brincando livremente, vendo a alegria, a espontaneidade com que executam a atividade lúdica? Nessas brincadeiras vê-se que o jogo é sério e prazeroso ao mesmo tempo.

Os jogos e brincadeiras mudaram muito desde o começo do século até os dias atuais, em todos os países em qualquer cultura, em todos os contextos sociais, mas o prazer de brincar - este não mudou. Questiona-se: que brincadeiras podem-se aplicar, hoje, nos projetos escolares de educação infantil, como formação de sujeitos capazes de intervir na realidade de maneira crítica e criativa?

Que brincadeiras afetam a criança hoje? Como as crianças interagem com os objetos culturais

que a elas são disponibilizados? Como as crianças têm se apropriado das imagens e da linguagem dos meios de comunicação, em especial, da televisão? Como e de que as crianças brincam hoje? Como tem sido as relações entre adultos e crianças? Como as instituições de educação infantil tem enfrentado as novas relações entre a criança e a sociedade, e colocar em prática uma proposta de educação infantil, através dos jogos e brincadeiras em que as próprias crianças constroem, desenvolvam seus conhecimentos ao mesmo tempo? E os professores poderão fornecer a construção de conhecimento se não forem desafiados a construírem os seus?

As questões levantadas levam-nos a refletir sobre a importância das práticas educativas voltadas para a criança que provoquem a necessidade de ressignificar e de reorganizar os projetos da educação infantil de modo a estruturá-los de acordo com as novas diretrizes curriculares para a Educação Infantil.

A escolha desse tema tem como ponto de partida essas questões levantadas e a necessidade de conhecer a importância do brincar para a criança e sua influência no comportamento e no progresso da aprendizagem, enfatizando os aspectos cognitivos e emocionais através da prática escolar.

Pretende-se conhecer a evolução histórica dos jogos e brincadeiras na educação e principalmente destacar que educadores se preocupam com essa atividade na educação infantil e sugerir aos educadores o resgate do "brincar" como atividade lúdica e como instrumento metodológico de ensino.

O trabalho sobre o lúdico foi analisado sobre os enfoques: sociológico: a influência do contexto social no quais os grupos de crianças brincam; psicológico: o jogo como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade dos indivíduos; antropológico: a maneira como o jogo reflete em cada sociedade, os costumes e a história das culturas e educacional: a contribuição do jogo para educação e para desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança.

Propõe-se com esse trabalho ampliar a visão de conhecimentos sobre os problemas que envolvem o ato de ensinar e aprender, focado nas teorias aqui expostas por educadores e na observação de atividades desenvolvidas pelos professores na educação infantil.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO

Através do jogo, que nada mais é do que um brinquedo, cujas regras são o desafio principal, as crianças podem explorar e pesquisar em um ritmo próprio os conhecimentos trabalhados, podendo modificar as regras de acordo com seus interesses ou do grupo.

A criança pequena que assume o papel da bailarina está experimentando como é adotar o papel de outra pessoa. Ela imita movimentos, maneirismos, gestos, expressões: ela realmente sente como é esta vestida com um tecido armado como o tule, as texturas contrastantes, as propriedades que elas oferecem e as diferentes qualidades e posturas físicas que inspiram.

É importante destacar que no ambiente escolar é necessário que haja um bom relacionamento, tratando o grupo de maneira igual, respeitando as individualidades de cada criança. Harmonia que o professor estabelece em sala de aula resulta da relação confiança com a criança, elevando sua

autoestima, proporcionando o bom desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Espaços físicos, materiais, brinquedos instrumentos sonoros e mobiliários são componentes poderosos para auxiliar no desenvolvimento dos alunos, desde que estejam adequados às crianças.

Valorizar o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos, agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças.

Oferecer às crianças uma pedagogia que garanta aprender com prazer, direito às melhores condições de vida. É através da ludicidade, que o professor fará um trabalho com qualidade e eficácia. Por tanto cabe aos professores por meio de ações institucionais e planejadas, criar na sala de aula um contexto favorável para exploração significativa das diversas situações cotidianas.

O brincar deve ser constantemente em questão e prática em nossas instituições. Pois, no brincar, não se aprende somente conteúdos, mais, se aprende para a vida. Acreditamos que as atividades práticas e dinâmicas de grupos e sensibilizações, o caminho tantas estratégias motivacionais necessárias para o processo educativo, potencial da aprendizagem, bem como a formação do caráter e da personalidade.

Por mais louvável que seja tentar definir o brincar, isso pode sugerir uma abordagem sobre a quantidade que, raramente acontece. Embora aceitando quase instintivamente o valor do brincar, é difícil para os professores envolvidos na organização cotidiana da aprendizagem infantil extrair algo com substância pragmática e teórica suficiente sobre o qual basear seus julgamentos e oferecimento de aprendizagem.

O jogo corresponde a um impulso natural da criança e é capaz de absorvê-la de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmos. É este aspecto de desenvolvimento emocional que toma o jogo uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar na criança o estado de vibração e euforia. Além disso, a situação de jogo mobiliza os esquemas mentais, pois, sendo uma atividade física e mental ele aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. Piaget salienta a importância do jogo no desenvolvimento intelectual, e afirma que ele contribui também para o desenvolvimento moral e social. Por isso, o jogo deve ser usado como recurso para facilitar a aprendizagem, contribuindo tanto para o desenvolvimento cognitivo como moral e social.

O jogo é uma necessidade vital para a criança que desde as primeiras brincadeiras usa o faz de conta. Assim pode transformar-se em seus super-heróis favoritos, no pai, na mãe, no poderoso ou no oprimido. Através do teatro, a criança pode liberar seus sentimentos reprimidos, experimentar as coisas que lhe dão medo de vencer estes obstáculos mentalmente, através do faz de conta.

As atividades dramáticas estimulam a intelectual, a espontaneidade, a imaginação, a observação, a percepção e o relacionamento social. Através dos exercícios dramáticos, também se desenvolvem atividades físicas, voz, olhar, gesto, movimentos, equilíbrio, flexibilidade a expressão corporal e verbal, através do teatro se estabelece um espaço criativo que faz a criança crescer desenvolvendo suas criatividade e tornando sua vida mais ativa e rica.

Nos jogos dramáticos, a criança projeta e transfere o que vive para o jogo. Suas preocupações, ansiedade, experiência marcantes, positivas ou negativas são transferidas para o personagem que representa. Quanto o problema vem à tona na representação, todo o grupo se volta a buscar soluções, fundindo as experiências de cada um usando a criatividade para encontrar alternativas para cada questão. Estas experiências vividas no jogo teatral são recriadas pela criança no ambiente familiar, ajudando a superar com naturalidade os obstáculos.

O uso da atividade lúdica como uma das formas de revelar os conflitos interiores das crianças foi, sem dúvidas, uma das maiores descobertas da psicanálise. É brincando que a criança revela seus conflitos, de uma forma muito parecida com o adulto revelariam falando. No entanto, o brincar e as brincadeiras infantis, não podem ser tomados como processos iguais a linguagem e a fala. Eles apresentam uma singularidade típica.

Estudos demonstram que através de atividades lúdicas, o educando explora muito, mas sua criatividade, melhorando sua conduta no processo de ensino aprendizagem e sua autoestima. Libâneo (página 39) nos diz: "(...) A condição para que a escola sirva aos interesses populares, é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares que também ressonância na vida dos alunos".

A escola ao difundir um ensino enciclopédico, imaginando que quanto mais conteúdo passasse, mais os alunos se desenvolveriam, o que não é verdade. Para serem assimiladas, as informações devem fazer sentido. As crianças não chegam isenta na escola. Elas trazem no pensamento, nas emoções ou na forma de brincar, a maneira como foram olhadas e percebidas pelos outros.

Ao brincar, a criança se situa não apenas no momento presente, mais também, no seu passado e no seu futuro. O brincar, como atividade terapêutica, possibilita que a criança supera a situação traumática. É simbolizado, falando e representando os conteúdos que perturbaram que ela pode nomear e conhecer melhor as situações, ideias, pessoas e coisas.

O brinquedo da mesma forma que o brincar, não é um objeto neutro, pois condensa a história da criança com os outros objetos. Para Freud, o brinquedo e os brincar são os melhores representantes psíquicos dos processos interiores da criança. Eles estão em significação, na busca do sentido dos atos da criança. A ludoterapia a ser um meio pelo qual, as relações ruins da criança seriam recriadas, "concertadas". Através dos jogos e brincadeiras infantis, a criança poderia simbolizar seus problemas, resolvendo em outro contexto.

Os chamados fenômenos do afeto ou emoções adquiriu o contexto escolar, importância fundamental. Pois, é no chamado do imaginário, isto é, no âmbito das relações duais, que as emoções desempenham papel especial. Freud vai dizer que as emoções são recíprocas. Ao imputar ao outro, sentimentos que são nossos, nós também o fazemos reagir perante as nossas emoções. O professor interessado em promover mudanças, poderá encontrar na proposta do lúdico uma importante metodologia, que contribuirá para diminuir os altos índices de fracasso escolar e evasão verificada nas escolas.

É que o aluno seja tratado de modo personalizado e valorizado como indivíduo, porque a ele deve ser dado o direito de experimentar, criar hipótese, pensar, comparar, estabelecer relações

e aprender por meio do ensaio e erro. Ele não deve receber o conhecimento pronto porque a aprendizagem é constantemente construída.

Este tipo de trabalho permite que as crianças estejam para realizar as tarefas, participando, questionando, sugerindo e, até monitorando os colegas. Com isto a autoestima e a confiança aumentam e se transforma em prazer de aprender, é preciso considerar, também que o educador não é dono do saber, mas um orientador, incentivador, viabilizador do processo ensino/aprendizagem, provocador de situações problemática serem resolvidas e regulador de conflito.

Na escola, é preciso que ele utilize procedimentos democráticos, respeite o tempo de aprendizagem de cada aluno aproveite, os conhecimentos que a criança tem, servindo-se deles para desencadear novas aprendizagens, professor deve ser um pesquisador, um analista, um estimulador criativo e dinâmico e avaliador das práticas pedagógicas e de seus resultados.

O BRINCAR E A APRENDIZAGEM

Elas então chegam à escola possivelmente com expectativas muito diferentes em relação ao “brincar.

Qualquer pessoa que já tenha observado ou participado do brincar infantil por certo período perceberá imediatamente que as crianças nem sempre utilizam uma variedade toa grande de materiais e atividades como frequentemente se sugere. Às vezes elas restringem bastante os recursos, manipulando-os dentro de um estreito intervalo de possibilidades potenciais, e precisam ser estimuladas a usá-los de outras maneiras e para outros propósitos.

POR QUE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Conforme Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p 27), assim define brincadeira: É uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não brincar. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer é preciso haver consciência da diferença existente da brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se.

Gadotti, (página 80) comprova e discute a má qualidade do ensino no Brasil em relação a outros países. "(...) No Chile o analfabetismo é de apenas 2%, na Argentina 3% e no México 5%, não se comparando com os índices dos 30% do Brasil".

Diante desse quadro, a utilização de atividade lúdica nas escolas, pode contribuir para uma melhoria nos resultados obtidos pelos alunos. Claro que, atividades de cunho lúdicos, não abarcariam toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas poderia auxiliar na busca de melhor resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças.

Os brinquedos cantados não passam de um tipo elementar de jogo, e melhores se aplica as

crianças de pouca idade, sobre as quais os ritmos das canções e das músicas propriamente ditas, exercem notável influência, facilitando-lhes muitos movimentos que seriam difíceis e penosos se, por acaso, não fossem auxiliados pela música.

Contribui sobre modos para desenvolver nas crianças qualidades sociais e facilitar o desenvolvimento de sua personalidade além de excelente para cultivar o espírito de iniciativa de desembaraço, quando as crianças devem desempenhar destacando os brinquedos. Inicialmente só os fazem sobre grande relutância, mas em breve se acostumam e são as primeiras a solicitar tal situação.

A expressão do movimento na criança depende basicamente de sua integridade e normalidade psicossomáticas. Muitos estímulos podem ser dados pelos adultos: gatinhar, andar, correr. Os brinquedos com suas funções diversificadas, os playgrounds, as formas de exemplificação executadas em casa, com os amiguinhos, na escola, complementam o desenvolvimento de sua psicomotricidade.

O movimento corporal é o principal recurso do homem na sua relação com o mundo. É por meio dos movimentos que as pessoas se expressam, manifesta as afetividades, age sobre objeto, podemos dizer que por intermédio dos movimentos da motricidade, o homem aprimora seu domínio, não só motor, como também cognitivo e sócio sobre a realidade. Sem movimentos, ninguém pode expressar sentimentos, interagir com outros e viver em sociedade. Os domínios motores, cognitivos e afetivos, na verdade, confundem-se na atividade humana, pois a prática envolve o sujeito como o todo.

Por meio de uma boa condição desses movimentos, teremos algumas vantagens no nosso dia a dia como: ter maior resistência contra doenças, maior rendimento nas tarefas diárias, maior resistência física nas práticas desportivas, ser mais feliz, ter maior comunicação com as pessoas.

Quanto mais movimentos nós realizarmos, mais os músculos necessitam de energia. O coração e os pulmões passam trabalhar melhor para enviar oxigênio para o sangue. Por isso, a prática constante de exercício beneficia os órgãos e os músculos ao mesmo tempo, pois o coração e os pulmões passam a trabalhar com mais eficiência e os músculos vão se tornando fortes, resistente, flexíveis e velozes.

A cantiga de roda propicia uma noção de conjunto para a criança, que se ver integrada com todos os participantes da brincadeira. Na cantiga, todos tem sua vez de ser o centro das atenções, a criança descobre que sua presença é importante e que ao mesmo tempo necessita dos outros para completar a tarefa que está realizando. A identificação da criança na brincadeira é um fator importante nesses aspectos. Conhecer o nome dos colegas e ser conhecido por todos, colabora para a distinção dos alunos no grupo, cada qual com personalidade e características individuais próprias.

Esta identidade definida pelo nome favorece a integração da criança no grupo, deixando espaço para cada um e o espaço para o conjunto todo. A linguagem é trabalhada em vários aspectos nas cantigas de roda, como corporal, musical e cênico. O texto, mensagens e formas como se estruturam as cantigas de rodas, permite o estudo de diferentes estruturas da Língua Portuguesa, como a rima, os versos, estrofes, quadrilhas e sonetos.

É possível trabalhar com as cantigas de roda em sala de aula sob a forma de dramatização, diálogos, canto solo ou uníssono. Além disso, as crianças podem usar sua criatividade na criação de novas letras para os ritmos já conhecidos. A linguagem melódica das músicas expressa sentimentos individuais e coletivos e a formação em fileiras ou círculos, explora o espaço interno e externo, trabalhando a lateralidade, a sensibilidade corporal, a sequência e coordenação motora.

Como afirma Kramer, (1994) é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para representarem sua prática, se reconstruir enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam mais do que implantar currículos ou aplicar propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam efetivamente, participar da sua concepção, construção e consolidação.

Há tendências das pré-escolas brasileiras em trabalhar com crianças através da utilização de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização, como fins em si mesmos, descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experiências pelas crianças. Assim, a maioria das escolas tem dedetizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetitivos de discriminação viso-motor e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas, bloqueando a organização e independentemente das crianças para a brincadeira, enfatizando os alunos.

Nesse tipo de atividades, as crianças, não possuem a iniciativa de definirem nem o tema, nem os papéis, nem o conteúdo e nem mesmo o desenvolvimento da brincadeira. O controle pertence ao adulto, garantindo que o conteúdo didático seja transmitido.

Todas as ideias e ações dos jogos deverão ser introduzidas nos programas de ensino de acordo o mundo social em que vivem as famílias e o seu círculo de relacionamento, o currículo da escola, as ideias discutidas em sala, os materiais existentes, pois o conteúdo trabalhado recebe grande influência do currículo da escola e a disponibilidade e boa vontade dos professores.

Nesse sentido, Wajskop (2005, p 30) ressalta que: Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis bem como os temas das brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos os fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola.

O que se vê hoje é que o valor do brinquedo se tornou um pouco esquecido pelas escolas, As teorias e as recomendações vêm de longa data para a educação, mas com o avanço da tecnologia e o "corre-corre" do dia a dia, cada vez as crianças encontra refúgios na televisão, vídeo game, computador, celulares enfim, sem falar nas várias atividades extracurriculares que os pais procuram, para ocupar a criança durante o período em que não estão na escola.

Com base em Moyles (2002) o brincar como um processo pedagógico proporciona uma ética da aprendizagem em que as necessidades básicas de aprendizagem das crianças podem ser satisfeitas. Essas necessidades para a autora (op. ct. p. 36), incluem as oportunidades:

- De praticar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competências e confiança;
- De adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos;
- De criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, memorizar e lembrar;
- De comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais;
- De conhecer valores a si mesmo e as próprias forças, e entender as limitações pessoais;
- De ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais.

Assim sendo, salienta-se que não só as famílias, a sociedade ou o avanço tecnológico são responsáveis pela diminuição do jogo e do brincar, as próprias escolas, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais, deixem essas questões um pouco de lado, preocupadas em despejar conteúdos de forma rígida e sem atrativos para as crianças enquanto poderiam interligar aprendizagem através de jogos e brincadeiras, tornando as aulas mais prazerosa e produtivas.

Percebe-se assim, o quanto é importante, se não fundamental para a criança o brincar. O "aberto", aquele que poderíamos chamar de a verdade situação de brincar, o qual apresenta uma esfera de possibilidades para a criança, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem. Nesses momentos, o professor pode perceber como elas organizam-se, se divide, como encaram perda, uma briga, uma disputa, podem-se observar crianças tímidas, bem como líderes, apaziguadoras, sensíveis e cooperadoras, permitindo-lhes o conhecimento de seus alunos e a organização de atividades direcionadas para a aprendizagem de conceitos fundamentais.

Nessas brincadeiras, geralmente, assumem o papel de outros familiares e até animais, através do jogo simbólico, fazem para si seu cenário, seu mundo de diversões, contam histórias, criam profissões, preparam comidas, tudo com muita brincadeira.

É importante considerar as diferenças individuais que caracterizam cada sujeito que se constitui nas relações com as figuras parentais e com outros sujeitos com quem se relaciona ao longo de sua existência, com o meio e os objetos, que traz ao nascer um substrato orgânico, um ser em desenvolvimento, portanto sujeito único e peculiar, que vai se construindo num processo contínuo e dinâmico que perdura por toda a vida. É com este sujeito que desenvolveremos as brincadeiras e jogos infantis.

Assim refletir sobre jogos e brincadeiras que fizemos na infância, a tranquilidade e a alegria que esse tempo nos trazia, deveria nos fazer desejar o mesmo para nossas crianças. Seria se resgataremos esses jogos, uma prova de amor: querer passar aos representantes do futuro a nossa herança de prazer, alegria, treina para a vida e liberdade de pensamento e criação.

Recordar as brincadeiras e os brinquedos tradicionais, muitas vezes nos faz lembrar-se de tempos difíceis em que havia poucos e raros brinquedos. Afirmamos isto diante da grande variedade de que atualmente dispomos.

O desenvolvimento da criança está condicionado ao meio social que pertença, às práticas culturais, às ações das instituições de ensino e as possibilidades de acesso às informações que permeiam o seu contexto como também o estabelecimento das interações entre a criança e o meio ambiente físico, biológico, cultural e social.

A elaboração dos programas para as crianças deve possibilitar experiências com o universo das coisas que as cercam, o domínio das noções de espaço e tempo, a interação social, a consciência de se e dos outros, o conhecimento através das várias linguagens: oralidade, desenho, lúdico, expressão gráfica, visual, corporal, gestual, musical e literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa concepção socioantropológica, alguns autores foram citados no início deste trabalho, que entendem a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança com sujeito humano, produto e produtor de história e cultural. Através do brincar, valores, crenças, normas, leis regras, hábitos, costumes, história, princípios éticos, conhecimentos são construídos, transmitidos e assimilados pela criança.

Ressalta-se ainda, que a apropriação da cultura resulta das interações lúdicas entre a criança, os instrumentos de brincar, ou seja, os brinquedos criados a partir de imagens, significantes e significados próprios da cultura do grupo a que pertence. E, outras crianças e os adultos com quem convive e interage.

Brincando, a criança vai construindo sua identidade vai se desenvolvendo e vai aprendendo. Temos aí o brincar como fenômeno psicoterápico, como uma necessidade e um fator determinante no desenvolvimento integral de sujeito humano (desenvolvimento físico, mental e emocional), na constituição de sua personalidade, na construção de sua identidade, como fator de relação e comunicação com outros sujeitos e consigo mesmo.

Afirma Vygotsky (1987 b), que a gênese do processo do brincar está naquilo que a criança conhece e vivência e que é através de sua experiência que reelabora situações de sua vida diária, combina e cria realidades.

No campo dos jogos infantis, vê-se a existência de teorias diversas, que apesar de suas diferenças complementa a outra, mas, o que os autores apontam com insistência, é a inexistência de pesquisas que demonstram a relevância do jogo no contexto social, e para o aperfeiçoamento nesse campo é necessário que o pesquisador e o professor trabalhem juntos, com um referencial comum, rastreando as brincadeiras dentro do contexto cultural, contando com a colaboração de sociólogos e antropólogos. Também é preciso investir atentamente como os jogos são mencionados no Currículo de Educação Infantil.

Através da análise dos referenciais para a educação podemos ressaltar que a educação tem a preocupação de propiciar às crianças um desenvolvimento integral e dinâmico e os jogos e brincadeiras ocupar um lugar de destaque no programa da Educação Infantil. Diante disso, Friedmann

(1996), ressalta que algumas sugestões podem ser aproveitadas por professores, educadores e pais, tendo a possibilidade de "salvar" os jogos tradicionais e os contemporâneos (que serão tradicionais no futuro), de não deixar ficar esquecidos, desaparecerem, e assim avançar mais um pouco no caminho do conhecimento do jogo e do desenvolvimento infantil. Enfim, brincar é mais do que uma atividade sem consequência para a criança.

Brincando, ela não apenas se diverte, mas recria e interpreta o mundo em que vive, relaciona-se com o mundo. Brincando, a criança aprende.

E para concluir essas reflexões, tomando por base os quatros pilares da educação propostos por Delors (2006, p. 89-102) no qual apresenta a contribuição que o brincar pode dar o desenvolvimento dos seres humanos: "aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a viver".

REFERÊNCIAS

AROEIRA, Maria Luísa C, SOARES, Maria Inês B., MENDES, Rosa Emília. **Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender**, São Paulo, FTS 1996.

BRASIL, **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília: MEC 1996.**

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. MEC, Secretária de Educação Fundamental. 1998.v.1, p.27-28.

BUENOS, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. ed ver e atual São Paulo FTD, 2000.

DELORS, Jacques (Coord). **Os quatros pilares da educação; in: Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortezo, 2005, p. 89-102.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo de ensino/aprendizagem na matemática**. Campinas, São Paulo: 1995.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Ed Moderna, 1996

HUIZINGA, JOHAN, **Homo Ludens.** O jogo como elemento da cultura 5ª ed. São Paulo.: Perspectiva, 2005.

EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS- PANDEMIA: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PRÁTICA

POST-PANDEMIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONSIDERATIONS ABOUT PRACTICE



TATIANA OLIVEIRA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP (2007); Pós-Graduada em Dificuldades de Aprendizagem pela Faculdade Brasil (2013); Pós-Graduada em Psicomotricidade pela Faculdade Brasil (2013); Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2016); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Polis das Artes (2016); Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Polis das Artes (2017); Professora da Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Atualmente, diversos pesquisadores reconhecem a importância fundamental de assegurar o ensino presencial na Educação Infantil, pois ele contribui significativamente para que as crianças compreendam e construam seu cotidiano e parte do seu mundo por meio de diferentes linguagens. Essa etapa escolar promove o desenvolvimento de uma linguagem que organiza o pensamento cognitivo e os signos a serem explorados no espaço e no tempo, possibilitando à criança refletir sobre o mundo. A presente pesquisa aborda as implicações da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças, iniciando com uma discussão histórica sobre as concepções de infância. Os resultados indicam que o ensino presencial nessa fase é essencial para o desenvolvimento sociocognitivo, especialmente considerando os desafios impostos pelo ensino remoto durante a pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ensino Presencial; Pós Pandemia.

ABSTRACT

Currently, several researchers recognize the fundamental importance of ensuring classroom teaching in Early Childhood Education, as it contributes significantly to children understanding and constructing their daily lives and part of their world through different languages. This stage of schooling promotes

the development of a language that organizes cognitive thought and the signs to be explored in space and time, enabling children to reflect on the world. This research looks at the implications of Early Childhood Education for children's development, starting with a historical discussion of conceptions of childhood. The results indicate that face-to-face teaching at this stage is essential for socio-cognitive development, especially considering the challenges imposed by remote teaching during the pandemic.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Classroom Teaching; Post-Pandemic.

INTRODUÇÃO

No período medieval, a infância era vista como uma fase breve e frágil, onde as crianças eram tratadas como pequenos adultos, obrigadas a realizar tarefas similares e a frequentar os mesmos ambientes dos adultos, sem haver um espaço exclusivo para seu cuidado, ou seja, como problemática, durante séculos, não existiram instituições dedicadas ao atendimento das crianças.

Essa situação começou a mudar a partir do século XVIII, quando a mortalidade infantil foi reduzida e a sociedade, juntamente com as famílias, começou a desenvolver um sentimento mais consciente e protetor em relação à infância.

No entanto, inicialmente, o sentimento predominante era de indiferença, devido à alta mortalidade infantil e à visão das crianças como frágeis. Era comum que os pais não demonstrassem luto pelo falecimento de um filho, não apenas porque as famílias eram geralmente numerosas, mas também porque a infância não exigia expressões intensas de sentimentos parentais.

Nesse sentido, este artigo justifica-se a partir dessa evolução histórica na concepção de infância e destaca a importância das instituições escolares dedicadas às crianças.

O objetivo geral é discutir a infância em relação às instituições escolares do ponto de vista histórico. Como objetivos específicos, pretende-se apresentar considerações sobre as diretrizes educacionais aplicadas no Brasil nos últimos anos.

AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E O NOVO OLHAR PARA A INFÂNCIA

Discutir a infância é uma tarefa complexa. Para obter uma visão global do que ocorre nessa fase, é necessário considerar a infância sob uma perspectiva histórica, pois sua concepção evoluiu consideravelmente ao longo do tempo (SARMENTO, 2003).

Além disso, é fundamental entender a importância dos jogos e brincadeiras na primeira infância. As atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças (SACRISTÁN, 2005).

Elas promovem a interação, a criatividade, a resolução de problemas e a aprendizagem de regras sociais. Através dos jogos e brincadeiras, as crianças exploram o mundo ao seu redor,

desenvolvem habilidades motoras e linguísticas, e constroem relações com seus pares e adultos.

Portanto, as instituições escolares devem incorporar essas atividades de maneira estruturada e intencional para maximizar os benefícios do desenvolvimento infantil:

A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. [...] Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância (SARMENTO, 2003, p. 3).

As instituições escolares passaram a incorporar jogos e brincadeiras em seus currículos, reconhecendo que essas atividades são essenciais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a vida adulta.

Portanto, a educação infantil não apenas reconhece a necessidade de educar as crianças, mas também de fazê-lo de maneira que respeite e aproveite as formas naturais de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância:

Com efeito, a escola está associada à construção social da infância, dado que, (sic) a sua constituição pelo Estado de meados do século XVIII institui, pela primeira vez, a libertação das atividades do trabalho produtivo para um sector do grupo geracional mais novo (inicialmente constituído só por rapazes da classe média urbana), sendo progressivamente alargado a toda a geração, com a proclamação da escolaridade obrigatória (SARMENTO, 2003, p. 3-4).

A criança não deve ser vista apenas por suas carências; essa visão deve ser superada, levando em conta a maturidade que se desenvolve conforme sua faixa etária e a educação recebida. Devido à sua fragilidade física e moral, a criança precisa ser orientada e "adestrada" para conviver socialmente. O adulto que a orienta ora lhe dá liberdade, ora lhe impõe limites, equilibrando e controlando suas ações (BOTO, 2002).

Dessa forma, nasceu uma disciplina voltada para a infância. As instituições escolares surgiram com a intenção de controlar e direcionar a infância, considerando a criança um ser incompleto e carente de experiências. A socialização promovida pelas instituições também se transformou em uma série de exigências e deveres relacionados à aprendizagem, levando a uma massificação do ambiente escolar (FOUCAULT apud SARMENTO, 2003).

Ou seja: "A escola toma como método a ação dirigida ao engenho mediado, freando, com isso, os excessivamente rápidos e incitando os excessivamente vagarosos" (BOTO, 2002, p. 37).

Com o tempo, novas concepções de ensino precisaram ser criadas e repensadas. A concepção de criança e infância que originou as instituições escolares também precisou ser revisitada, dirigindo a elas outros olhares: "Se a escola de crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil" (MALAGUZZI, 1999, p. 101).

A criança que frequenta a Educação Infantil encontra-se em um ambiente que esconde e ao mesmo tempo revela as concepções de infância dos adultos à sua volta. Neste contexto, a importância dos jogos e brincadeiras na primeira infância se destaca.

Jogos e brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, pois

proporcionam um meio natural de aprendizagem e exploração do mundo. Eles permitem que as crianças desenvolvam habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais de maneira lúdica e significativa (SILVA, 2014).

As instituições escolares passaram a reconhecer que jogos e brincadeiras são fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das habilidades necessárias na vida adulta. Incorporar essas atividades no currículo da Educação Infantil é crucial para garantir que as crianças desenvolvam autonomia, criatividade e competências sociais de forma equilibrada e saudável:

A essas alturas, não é nada original o que podemos dizer do aluno, mas consideramos que um discurso que o enfoque e o situe no centro da cena pode ajudar a combinarmos as peças e observarmos, em um quebra-cabeça mais significativo, como é o arquétipo que o representa ou, melhor dizendo, como nós o representamos (grifo nosso). Nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um status (grifo do autor) em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles (SACRISTÁN, 2005, p. 16-17).

Voltar-se à infância, considerando a inferioridade com que era tratada no passado, a incapacidade atribuída e a pretensão dos adultos em querer controlá-la, definindo os caminhos que as crianças deveriam seguir, entre outras questões, já não cabe atualmente. Hoje, entende-se que a infância é uma fase crucial para o desenvolvimento humano e deve ser valorizada e respeitada em suas especificidades.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Os jogos e brincadeiras desempenham um papel essencial na primeira infância. Eles não apenas proporcionam momentos de diversão, mas também são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Através dessas atividades lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais (SILVA, 2014).

Por meio dos jogos, as crianças aprendem a explorar o mundo ao seu redor, a resolver problemas, a trabalhar em equipe e a lidar com emoções. Brincar permite que as crianças experimentem diferentes papéis sociais, desenvolvam a criatividade e construam a compreensão de regras e limites de maneira natural e prazerosa (KOHAN, 2011).

As instituições escolares, cientes da importância desses aspectos, devem incorporar jogos e brincadeiras em seus currículos. Essas atividades são ferramentas poderosas para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida adulta. Além disso, promovem um ambiente educativo mais acolhedor e estimulante, que respeita e valoriza as necessidades e os ritmos de cada criança.

Portanto, ao contrário da visão de inferioridade e controle do passado, é preciso reconhecer e promover a importância dos jogos e brincadeiras na primeira infância, proporcionando às crianças um desenvolvimento saudável, equilibrado e integral (KOHAN, 2011, p. 59).

Ainda segundo o autor, a ideia de que não se pode associar infância a uma criança não pressupõe uma temporalidade linear. A infância funciona como um símbolo de afirmação e espaço

de liberdade, apresentando uma metáfora da criação do pensamento, atrelada a uma imagem de ruptura, descontinuidade e quebra do normal e do estabelecido. Nesse sentido, deve-se reconfigurar as práticas escolares e repensar a visão de criança que a sociedade tem.

Os jogos e brincadeiras na primeira infância são fundamentais para essa reconfiguração. Eles representam não apenas momentos de diversão, mas são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Através dessas atividades lúdicas, as crianças podem explorar o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, além de aprender a resolver problemas, trabalhar em equipe e lidar com emoções (SILVA, 2014).

Brincar permite que as crianças experimentem diferentes papéis sociais, desenvolvam a criatividade e compreendam regras e limites de maneira natural e prazerosa. As instituições escolares, reconhecendo a importância desses aspectos, devem incorporar jogos e brincadeiras em seus currículos. Essas atividades são ferramentas poderosas para a aprendizagem (NARODOWSKI, 2001).

Portanto, ao invés de manter uma visão tradicional e restritiva da infância, é crucial promover a importância dos jogos e brincadeiras na primeira infância. Isso proporciona às crianças um ambiente educativo mais acolhedor e estimulante, respeitando e valorizando suas necessidades e ritmos individuais, e contribuindo para um desenvolvimento saudável, equilibrado e integral:

Quem é a criança na qual a prática é centrada? [...] não existe algo como 'a criança' ou 'a infância', um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros 'o que as crianças são e o que a infância é'. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos 'entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser' (DALHERG, 2003, p. 63).

Ainda segundo o autor, a ideia de que não se pode associar infância a uma criança não pressupõe uma temporalidade linear. A infância funciona como um símbolo de afirmação e espaço de liberdade, apresentando uma metáfora da criação do pensamento, atrelada a uma imagem de ruptura, descontinuidade e quebra do normal e do estabelecido. Nesse sentido, deve-se reconfigurar as práticas escolares e repensar a visão de criança que a sociedade tem.

Os jogos e brincadeiras na primeira infância são fundamentais para essa reconfiguração. Eles representam não apenas momentos de diversão, mas são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Através dessas atividades lúdicas, as crianças podem explorar o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, além de aprender a resolver problemas, trabalhar em equipe e lidar com emoções.

Brincar permite que as crianças experimentem diferentes papéis sociais, desenvolvam a criatividade e compreendam regras e limites de maneira natural e prazerosa. As instituições escolares, reconhecendo a importância desses aspectos, devem incorporar jogos e brincadeiras em seus currículos. Essas atividades são ferramentas poderosas para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida adulta (SILVA, 1996).

Portanto, ao invés de manter uma visão tradicional e restritiva da infância, é crucial promover a importância dos jogos e brincadeiras na primeira infância. Isso proporciona às crianças um ambiente educativo mais acolhedor e estimulante, respeitando e valorizando suas necessidades e ritmos individuais, e contribuindo para um desenvolvimento saudável, equilibrado e integral.

A educação, direito de todos e atribuição do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao integral desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1988).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento norteador dividido em três volumes, que busca fornecer estratégias educativas para o cotidiano das crianças em creches e pré-escolas brasileiras. Esse referencial respeita a diversidade cultural do país e oferece orientações pedagógicas aos profissionais da educação, sendo distribuído em três seções: Introdução, Formação Pessoal e Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998).

Uma das metas dessa fase educacional é aplicar o aprendizado de forma que os assuntos abordados se relacionem com a realidade das crianças. Para isso, é necessário investir em diversos conteúdos, métodos, espaços, pensamentos pedagógicos e formas de avaliação, visando conteúdos em cada matéria. Uma base curricular sólida nas escolas é essencial para que os alunos aproveitem ao máximo o ensino e a aprendizagem proporcionados pelos conteúdos listados nas grades curriculares da Educação Infantil.

Infelizmente, muitas crianças ainda não estão matriculadas na escola, o que demanda incentivos para aumentar essa matrícula. Os professores devem partir das experiências vivenciadas pelas crianças, utilizando seus conhecimentos prévios para desenvolver a preparação social adequada, especialmente na Educação Infantil, que marca o início da formação educacional do aluno (PEDRA, 2001).

As raízes teóricas do currículo brasileiro foram, em grande parte, influenciadas pelos modelos norte-americanos, tanto em conteúdo quanto na forma de conceber e elaborar currículos.

AS NOVAS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-PANDEMIA

Um dos grandes desafios da Educação Infantil a partir da pandemia da Covid-19 foi pensar em ferramentas que pudessem dar suporte pedagógico às famílias e crianças em fase de distanciamento social.

O diálogo nesta fase escolar deve funcionar como um espaço criativo e acolhedor, distanciando-se das atribuições do mundo. Durante a pandemia, a relação mútua entre professores e estudantes esteve intimamente relacionada ao trabalho remoto (BRASIL, 2020).

Ao orientar por meio do ensino remoto, os professores estavam cientes da falta de praticabilidade estrutural. A sociedade passou a duvidar do desempenho e da melhoria do processo cognitivo das crianças, exigindo que os professores se reformulassem para oferecer métodos que atendessem às questões de aprendizagem das crianças.

Os professores experimentaram novos mecanismos de ensino, como a filmagem de videoaulas e o envio de atividades, seguindo o currículo determinado pelas unidades de ensino.

Globalmente, a adesão aos regulamentos da Educação a Distância, que funcionam em formato virtual, foi baseada na situação de calamidade causada pela pandemia (BRASIL, 2020).

Além das consequências da pandemia, o uso das tecnologias e suas possibilidades, somado aos problemas de escassez de recursos, tornou-se um desafio para muitas famílias e professores.

Especialmente na Educação Infantil, foi difícil para os professores usarem suas ferramentas nessas condições de trabalho, pois as crianças não têm autonomia suficiente para acompanhar o estudo sozinhas. Muitas redes não conseguiram atingir as crianças no ensino a distância.

Com base nas orientações e decretos estabelecidos pelos governos brasileiros, as aulas presenciais retornaram com rodízio de crianças nas salas de aula e acompanhamento remoto para aqueles que optaram por esse tipo de ensino, continuando em 2021.

Esse retorno foi essencial para a Educação Infantil, fundamental para o contato e desenvolvimento das crianças, visando à recuperação das aprendizagens em 2022.

Assim, a Educação Infantil deve valorizar a importância dos jogos e brincadeiras na primeira infância, proporcionando às crianças um ambiente educativo mais acolhedor e estimulante, respeitando e valorizando suas necessidades e ritmos individuais, e contribuindo para um desenvolvimento saudável, equilibrado e integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu as concepções de infância e a organização lúdica na Educação Infantil, observando sua contribuição para o desenvolvimento intelectual e físico das crianças, com foco no desenvolvimento cognitivo e de outras habilidades.

Brincar, muitas vezes associado à desordem, deve ser cuidadosamente organizado dentro da escola. Os professores devem buscar conhecimentos e ferramentas para promover situações de aprendizagem significativas e atraentes, cultivando a alegria de aprender.

É necessário adotar uma nova visão sobre o brincar, entendendo-o como uma importante forma de construção da aprendizagem, proporcionando um crescimento integral e resultados positivos para as crianças.

O professor deve estar sempre atento à realidade das crianças para facilitar a formulação e planejamento de seus objetivos, enfatizando o lúdico como uma ferramenta social essencial e um instrumento de promoção do ensino, afastando a ideia de que brincar é apenas um passatempo.

A pandemia trouxe à tona a questão de como garantir a educação das crianças durante o período de isolamento. Embora muitos professores tenham se esforçado para ensinar online, essa abordagem deve ser reconsiderada, pois as crianças nessa faixa etária não têm autonomia suficiente para acompanhar o estudo sozinhas, especialmente aquelas de famílias de baixa renda, que enfrentam limitações de acesso ao ensino remoto.

Nesse contexto, foi compreensível que o ensino remoto fosse a única solução viável para minimizar os danos à educação durante a pandemia. Esperava-se que profissionais e sociedade se adaptassem às novas abordagens, lembrando que o ideal para a Educação Infantil é o contato direto com as crianças. Assim, o retorno ao modelo presencial em 2022 foi visto como essencial para o desenvolvimento pleno das crianças.

A importância dos jogos e brincadeiras na primeira infância é indiscutível. Eles promovem o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, permitindo que as crianças explorem, aprendam e cresçam de forma integral. Portanto, é fundamental que os educadores valorizem e integrem atividades lúdicas no currículo, garantindo que o ambiente escolar seja um espaço de aprendizado alegre e significativo.

REFERÊNCIAS

BOTO, C. **Desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes**. In: FREITAS, M. C; KUHLMANN, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, p. 11-60, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constiuiacao.htm. Acesso 15 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6 de 2020**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794#:~:text=MPV%20986%2C%20DE%2029%2F06,o%20estado%20de%20calamidade%20p%C3%BAblica>. Acesso 13 jun.2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: 1998.

KOHAN, W.O. **Infância entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MALAGUZZI, L. **Histórias, Ideias e Filosofia Básica**. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NARODOWSKI, M. **Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PEDRA, J.A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio Pedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa, 2003.

SILVA, N.Z. **A importância do Lúdico na Educação Infantil**. UTFPR. Medianeira. PR. 2014.

SILVA, T.T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

A MÚSICA POPULAR CAIPIRA

COUNTRY FOLK MUSIC



TATIANE FERNANDES DE OLIVEIRA MONTEIRO

Graduação em Pedagogia, pela UNIP em 2012; Pós-Graduação em Psicomotricidade, pela Faculdade Campos Elíseos (FCE), em 2023; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender como se dá o resgate histórico e cultural da população caipira do Estado de São Paulo, que é retratado nas letras das músicas caipiras. Para tanto foram realizadas pesquisas bibliográficas em acervos digitais e livros com autores que denotam a respeito do tema em questão, procurando ampliar o conhecimento de uma cultura tão vasta e presente em nosso cotidiano. Esta preocupação decorre da hipótese levantada, de que a música caipira, é uma manifestação cultural tipicamente brasileira e regional que compartilha de estruturas formais e temáticas, que fazem parte da memória individual e coletiva da população do interior de São Paulo. E ao refletir, analisando as letras das músicas caipiras, é possível verificar a necessidade, desta população caipira, retratar sua cultura, sua vida, seu pensamento, alegrias e tristezas, pois a essência deste estilo musical está em mostrar amplamente a cultura da população desta população. Assim este trabalho foi realizado utilizando o método analítico descritivo de viés antropológico, histórico e iconográfico, buscando contribuir para compreensão de como ocorreu a construção da cultura caipira e desta manifestação artística cultural que é a música caipira do interior do estado de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: Manifestação Artística; Cultura; Música Caipira.

ABSTRACT

The aim of this research is to understand how the historical and cultural revival of the caipira population of the state of São Paulo is portrayed in the lyrics of caipira songs. In order to do this, bibliographical research was carried out in digital collections and books with authors who denote the subject in question, seeking to broaden knowledge of a culture that is so vast and present in our daily lives. This concern stems from the hypothesis that caipira music is a typically Brazilian and regional cultural manifestation that shares formal and thematic structures that are part of the individual and collective memory of the population of the interior of São Paulo. Reflecting on and analyzing the lyrics of caipira songs, it is possible to verify the need for this population to portray their culture, their life, their thoughts, joys and sorrows, since the essence of this musical style is to show the culture of this population in a broad way. So this work was carried out using the descriptive analytical method with an anthropological, historical and iconographic bias, seeking to contribute to an understanding of how caipira culture and this cultural artistic manifestation, which is caipira music from the interior of the state of São Paulo, came about.

KEYWORDS: Artistic Manifestation; Culture; Caipira Music.

INTRODUÇÃO

A sociedade rural expressa, por meio da música caipira, sua consciência coletiva, a sua maneira de ser e sua visão de mundo e esses valores incorporam e caracterizam uma identidade cultural, sustentam aspectos dos sistemas de valores e dos sistemas de crenças, que integram esse imaginário coletivo da comunidade do interior paulista.

De acordo com Pimentel (1997):

Os elementos principais de que se constitui o imaginário e os aspectos culturais da música caipira estão relacionados a um lugar determinado, como a cena principal em que se desenvolve toda ação. Esse espaço pode estar localizado na terra da própria família ou na propriedade de outrem. Em ambas as situações, o lugar pode ser uma propriedade rural, mas o mais comum é que ele se localize no interior de um aglomerado humano a que, principalmente no estado de São Paulo, costuma-se dar o nome de bairro rural. Desse modo, a vida social e cultural do caipira está centrada sobre a família e sobre o lugar em que fixa residência. Em torno desse núcleo é que vão sendo apresentados os demais elementos que, em conjunto, constituirão o imaginário do pequeno agricultor, pequeno sitiante, pequeno lavrador ou simplesmente caipira: o terreiro da casa com seus pequenos animais e aves, o monjolo, a biquinha o rego d'água, o cavalo selado para as pequenas viagens ali mesmo nas redondezas do seu bairro rural, o carro de bois, a festa do padroeiro, a igreja e seu sino, a viola, a catira, a folia de Reis. (PIMENTEL, 1997, p. 209).

Portanto este trabalho utilizando de uma pesquisa bibliográfica, pretende contribuir para a compreensão de como ocorreu à construção da cultura caipira e da manifestação artística cultural (música caipira), baseada em usos e costumes populares, retratando a vida, o pensamento da população do interior e sua importância enquanto expressão cultural.

A música caipira, produto da primeira miscigenação do índio e do branco, nasceu logo dos

primeiros contatos, quando os portugueses trouxeram consigo a viola e a gaita, espécie de sanfona talvez: “[...] Diogo Dias levou consigo um gaiteiro com sua gaita. E meteu-se a dançar com eles (os indígenas) levantando-os pelas mãos; e eles folgavam e riam, e andavam com ele muito bem ao som da gaita” (SANT’ANA, 2000 apud RIBEIRO, 2006, p16).

A viola hoje símbolo musical do caipira, foi utilizada pelos jesuítas para seduzir o índio e assim catequizá-lo, misturando melodias portuguesas às indígenas e crenças cristãs às danças pagãs. Essa mistura deu origem a ritmos e gêneros caipiras como o cateretê e o cururu. O catira, evolução do cateretê, considerado o primeiro dos gêneros caipiras, em sua gênese reunia conteúdo português (na letra e na viola) – a dança – à moda indígena (batendo os pés e as mãos) (RIBEIRO, 2006, p. 16).

Enquanto a História representa fatos distantes, a memória age sobre o que foi vivido, nesse sentido não seria possível trabalhar a memória como documento histórico.

Mas a memória não é apenas individual, na verdade a forma de maior interesse para o historiador é a memória coletiva, composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo ou que lhe foram repassadas, mas que não lhe pertencem somente e são entendidas como propriedade de uma comunidade ou grupo.

O estudo histórico da memória coletiva começou a se desenvolver com a investigação oral e este tipo de memória apresenta algumas características bem específicas.

E esta memória primeiramente está centrada em torno de lembranças do cotidiano do grupo, em segundo lugar ela fundamenta a identidade do grupo ou comunidade, mas normalmente tende a se apegar a um acontecimento considerado fundador, simplificando todo o restante do passado.

Cultura também é retratada neste capítulo, por meio de uma abordagem mais detalhada apresentando o conceito de cultura, cultura popular, cultura caipira, história da música caipira e identidade cultural.

Cultura significa todo aquele complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro.

Por meio das pesquisas realizadas, percebe-se que da miscigenação entre colonos portugueses, índios e alguns negros que se juntaram, surge o caipira, na região Sudeste do Brasil no atual Estado de São Paulo.

Esta população foi marcada por costumes bem característicos que podem ser observados nas músicas, danças, vestuário, linguagens e crenças.

Finalizando as composições da música caipira contribuem para que esta população caipira do interior paulista, possa retratar sua vida, sua cultura, seus pensamentos, venturas, desventuras, alegrias e tristezas, pois sua essência está focada em mostrar a cultura da população caipira e ainda preservar o patrimônio histórico e cultural desta população, que é a cultura caipira.

A MEMÓRIA

Filosoficamente, memória refere-se à capacidade mental de armazenamento de informações, sejam de experimentações ou de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e de trazer essas informações à tona quando necessário, pois o conhecimento se produz por meio de memórias de um passado consolidado no presente.

Segundo o historiador francês Jacques Le Goff, a memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas.

Quando os historiadores começaram a se apossar da memória como objeto da História, o principal campo a trabalhá-la foi a História Oral. Nessa área, muitos estudiosos têm-se preocupado em perceber as formas da memória e como esta age sobre nossa compreensão do passado e do presente.

E para teóricos como Maurice Halbwachs, há uma nítida distinção entre memória coletiva e memória histórica, pois enquanto existe segundo ele, uma História existe muitas memórias e enquanto a História representa fatos distantes, a memória age sobre o que foi vivido e desta forma, não seria possível trabalharmos a memória como documento histórico.

Portanto a memória não é apenas individual, pois a forma de maior interesse, para o historiador, é a memória coletiva que é composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo, ou que lhe foram repassadas.

Desta forma a reflexão sobre a memória tornou-se, para professores de História, uma oportunidade para refletir sobre a capacidade de produzir conhecimento sobre o passado e sobre como essa capacidade difere de povo para povo.

MEMÓRIA COLETIVA: DA PSICOLOGIA À NEUROFISIOLOGIA

O estudo da memória passa da Psicologia à Neurofisiologia, com cada aspecto seu interessando a uma ciência diferente e sendo a memória social um dos meios fundamentais para se abordar os problemas do tempo e da História.

Mas a memória não é apenas individual e na verdade, a forma de maior interesse para o historiador é a memória coletiva que é composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo, ou que lhe foram repassadas e são entendidas como propriedade de uma comunidade ou um grupo.

Esse tipo de memória tem algumas características bem específicas: primeiro gira em torno quase sempre de lembranças do cotidiano do grupo, como enchentes, boas safras ou safras ruins, quase nunca fazendo referências a acontecimentos históricos valorizados pela historiografia, e tende a idealizar o passado.

Em segundo lugar, a memória coletiva fundamenta a própria identidade do grupo ou comunidade,

mas normalmente tende a se apegar a um acontecimento considerado fundador, simplificando todo o restante do passado.

Por outro lado, ela também simplifica a noção de tempo fazendo apenas grandes diferenciações entre o presente e o passado.

Além disso, mais do que em datas, a memória coletiva se baseia em imagens e paisagens. O próprio esquecimento é também um aspecto relevante para a compreensão da memória de grupos e comunidades, pois muitas vezes é voluntário, indicando a vontade do grupo de ocultar determinados fatos.

A questão central na obra de Maurice Halbwachs consiste na afirmação de que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo.

A origem de várias ideias, reflexões, sentimentos, paixões que atribuímos a nós são, na verdade, inspiradas pelo grupo.

Para além da formação da memória, Halbwachs aponta que as lembranças podem, a partir desta vivência em grupo, ser reconstruídas ou simuladas. Podemos criar representações do passado assentadas na percepção de outras pessoas, no que imaginamos ter acontecido ou pela internalização de representações de uma memória histórica.

Portanto a memória coletiva para Maurice Halbwachs apresenta-se como sendo um processo social de reedificação do passado vivido e versado por um determinado grupo, comunidade e sociedade.

Este passado expressivo se mostra diferente da história, a qual se refere mais a episódio e marcas registradas, como informes e acontecimentos livres de terem sido sentidos e conhecidos por alguém.

Na memória coletiva o passado é reconstruído e vivificado enquanto é redefinido e tem a função de contribuir para o sentimento de adequação ao grupo do passado comum, que compartilha memórias.

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE MEMÓRIA COLETIVA E MEMÓRIA INDIVIDUAL

O funcionamento da memória nunca se apresenta de maneira ordenada ou cronológica, opera através de associações livres entre as vivências e fatos do passado necessitando da psicologia para ser compreendida como objeto de registro das ocorrências vivenciadas e selecionadas como importante. Halbwachs entende que essa questão é algo que requer estudos avançados para cada objeto trabalhado.

Antes que o processo de registro inicie um importante filtro seletivo atuará separando, o que deve ser contido daquilo que será descartado, filtro esse fornecido pela cultura de uma sociedade.

A memória individual alimenta-se da memória coletiva incluindo elementos mais amplos do que a memória construída pelo indivíduo e seu grupo. O caráter social da memória é a linguagem e as trocas entre os membros de um grupo, pois a linguagem é um instrumento socializador da memória que reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural, vivências diversas como o sonho, as lembranças e as experiências recentes.

A memória individual e coletiva tem nos lugares uma referência importante para sua construção, ainda que não seja condição para sua preservação, do contrário povos nômades não teriam memória.

Assim as memórias individuais e coletivas se abastecem e tem pontos de influência com a memória histórica e tal como ela, são socialmente negociadas. Conservam informações relevantes para os sujeitos e têm como função primeira garantir a coesão do grupo e o sentimento de pertinência entre eles.

CULTURA E IDENTIDADE

Originalmente concebida para designar elementos derivados da natureza, a palavra cultura, tem origem do latim *colore* que aplicado à natureza refere-se à ideia de cultivar, preservar o cultivo agrícola, a plantação, ou seja, aquilo que foi plantado e que cresce naturalmente deve ser cultivado pelos seres humanos. (CÂNDIDO, 1975)

E pensando pelo aspecto social, cultura pode ser definida como o complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes, todos os hábitos e aptidões adquiridas pelo ser humano, não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro.

Na Região Sudeste existe uma ampla diversidade cultural, como Rio de Janeiro e São Paulo com o carnaval, Minas Gerais marcada por muitas ruas construídas pelos escravos. Já no Espírito Santo a cultura é demarcada pela mistura de tradições indígenas, africanas e imigrantes, como italianos, alemães, libaneses e outros.

Desta forma a cultura é um conceito que está em desenvolvimento, pois com o passar do tempo ela é influenciada por novas maneiras de pensar inerentes ao desenvolvimento do ser humano.

Assim a capacidade que o ser humano tem de responder à realidade a qual foi desenvolvendo ao longo do processo de sua formação como ser biológico e o desenvolvimento da ideação reflexiva, permitiram inovar as operações sobre a natureza, criando a cultura, que é uma criação humana resultante da contradição que se estabelece entre o ser humano e a natureza.

Portanto a cultura é o processo pelo qual o ser humano acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, fixando estas com efeito favorável e convertendo essas lembranças e imagens em ideias.

A princípio essas ideias se manifestam coladas à experiência que as gerou, mas aos poucos, se generalizam. Dessa forma, o mundo da cultura se consolida, na medida em que se destaca do

mundo material e começa contornos definidos no pensamento.

À medida que o ser humano faz cultura, faz-se a si mesmo, ou seja, hominiza-se e assim realiza de forma cada vez mais perfeita sua essência. Deduz-se daí que a cultura é uma criação humana que resulta da contradição principal do ser humano, aquela existente entre ele e a natureza.

Através desse processo, o ser humano vem construindo a si mesmo, particularizando-se por meio de formas de conduta cultural, transmissível socialmente de geração a geração, cristalizadas em sociedades que se singularizam em função de suas culturas.

Assim não há superioridade ou inferioridade de culturas ou traços culturais de modo absoluto, pois não há nenhuma lei natural que diga que as características de uma cultura a façam superior a outras, pois existem processos históricos que relacionam as culturas e estabelecem marcas verdadeiras entre elas.

Desta forma é importante considerar a diversidade cultural interna de nossa sociedade para compreendermos melhor o país em que vivemos, porque essa diversidade não é só feita de ideias, ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social sendo um elemento que faz parte das relações sociais no país

A cultura do Brasil, por sua vez, surge a partir de uma combinação de influências étnico-raciais, formando um mosaico diversificado de diferentes correntes culturais. É importante destacar que essa cultura não é perfeitamente homogênea.

Podemos identificar influências significativas das raízes lusitanas, indígenas e africanas, as quais deixaram suas marcas distintas nas áreas da música, culinária, folclore, artesanato e festividades populares.

Desse modo, as diferentes regiões do Brasil receberam graus variados dessa riqueza cultural. Por exemplo, os estados da região Norte foram fortemente influenciados pelas culturas indígenas, enquanto várias localidades do Nordeste tiveram suas tradições culturais moldadas pela dinâmica africana. Já em áreas como o Sertão nordestino, observa-se uma mistura histórica de características lusitanas e indígenas, com uma menor presença africana.

No Sul do Brasil, as influências dos imigrantes italianos e alemães são evidentes, refletindo-se na língua, culinária, música e outros aspectos culturais.

E temos ainda os grupos étnicos como árabes, espanhóis, poloneses e japoneses que contribuíram também para as formações culturais brasileiras, embora de forma bem mais limitada.

Desta forma percebemos que a cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos, pois cada realidade cultural tem sua lógica interna.

E se a compreensão da cultura exige que se pense nos diversos povos, nações, sociedades e grupos humanos, é porque eles estão em interação pois se não estivessem não haveria necessidade, nem motivo nem ocasião para que se considerasse variedade nenhuma.

Antes de qualquer coisa, vale lembrar que a identidade cultural “é um conceito das áreas da sociologia e antropologia, que indica a cultura em que o indivíduo está inserido”. (DIANA, 2020)

Por fim, podemos estabelecer diante do que já foi esclarecido, que o conceito de identidade cultural faz alusão à construção identitária de cada indivíduo em seu contexto cultural.

Em outras palavras, a identidade cultural está relacionada com a forma como vemos o mundo exterior e como nos posicionamos em relação a ele. Esse processo é contínuo e perpétuo o que significa que a identidade de um sujeito está sempre sujeita a mudanças.

A vida social do caipira assimilou e conservou os elementos condicionados pelas suas origens nômades. A combinação dos traços culturais indígenas e portugueses obedeceu ao ritmo nômade do bandeirante e do povoador, conservando as características de uma economia largamente permeada pelas práticas de presa e coleta, mobilidade dos indivíduos e dos grupos. (CANDIDO, 2010, p. 45).

Nesse sentido, a identidade cultural preenche os espaços de mediação entre o mundo “interior” e o mundo “exterior”, entre o mundo pessoal e o mundo público. Nesse processo, ao mesmo tempo em que projetamos nossas particularidades sobre o mundo exterior (ações individuais de vontade ou desejo particular), também internalizamos o mundo exterior (normas, valores, língua...). É nessa relação que construímos nossas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo mostra que a música caipira é uma manifestação cultural popular autenticamente brasileira, que retrata em suas composições a vida e os aspectos culturais da população caipira e essa autenticidade fica evidente ao analisar a sua história e evolução.

Desse modo a população caipira construiu uma manifestação cultural condizente com seu universo, onde as formas estruturais foram introduzidas pelo colonizador português, acrescidas de contribuições culturais do índio e do negro.

Dessa forma, percebe-se que a música caipira foi se transformando, com uma temática diversificada, fundada em hábitos e costumes desses povos que, no processo histórico e cultural de desenvolvimento do país, foram impelidos a ocupar regiões afastadas, constituindo o que se denomina sertão.

Os temas retratados na música referem-se ao trabalho no campo com os animais, plantação, colheita, o aspecto religioso, amores perdidos ou felizes e quando foram impelidos a migrar para os centros urbanos relatam o estranhamento com os hábitos e costumes da cidade.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

DIANA, Daniela. **Identidade Cultural**. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/identidade-cultural/>. Acesso 06 out. 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

NEPOMUCENO, Rosa. **Música caipira da roça ao rodeio**. São Paulo: Ed 34, 1999.

RIBEIRO, José Hamilton. **Música caipira: as 270 maiores modas de todos os tempos**. São Paulo: Globo, 2006

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Música popular e moderna poesia brasileira**. Petrópolis: Vozes. 1997.

WISNIK, José Miguel. **O nacional e o popular na cultura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO E NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE PERSONALIZATION OF TEACHING AND STUDENT ASSESSMENT



TATIANE GIMENTE BONFIM

Especialista em História licenciatura plena FIG faculdades integradas Guarulhos 2003. Professora de educação Básica I, Emef mururés prefeitura de São Paulo. É professora de História rede estadual EE dona Chyio Yamamoto. Formada em pedagogia pela Uninove em 2012. 20 anos na educação. Cursou pós-graduação em História pela Unicamp em 2012. Cursou pós-graduação em deficiência Intelectual Iteqleste 2023.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o impacto da inteligência artificial na personalização do ensino e na avaliação dos alunos. A implementação da IA na educação está revolucionando esses aspectos, proporcionando uma série de benefícios e desafios. A IA permite que cada aluno receba uma educação adaptada às suas necessidades individuais, utilizando ferramentas de aprendizado adaptativo que ajustam o ritmo e o conteúdo das aulas conforme o progresso e as dificuldades específicas de cada estudante. Isso resulta em um aprendizado mais eficiente e envolvente, maximizando o potencial de desenvolvimento acadêmico. Na avaliação, a IA oferece feedback imediato e detalhado, ajudando educadores a identificar rapidamente áreas de dificuldade e ajustar suas estratégias de ensino em tempo real. Sistemas de avaliação automatizada garantem correções precisas e rápidas de provas e tarefas, liberando os professores para focar em atividades estratégicas e apoio direto aos alunos. A análise de dados educacionais permite uma visão mais profunda do desempenho dos estudantes, auxiliando na tomada de decisões pedagógicas mais informadas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Inteligência Artificial; Educação; Tecnologia.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the impact of artificial intelligence on the personalization of teaching and student assessment. The implementation of AI in education is revolutionizing these aspects, providing a series of benefits and challenges. AI allows each student to receive an education tailored to their individual needs, using adaptive learning tools that adjust the pace and content of lessons according to each student's progress and specific difficulties. This results in more efficient and engaging learning, maximizing the potential for academic development. In assessment, AI offers immediate and detailed feedback, helping educators to quickly identify areas of difficulty and adjust their teaching strategies in real time. Automated assessment systems ensure accurate and quick corrections of tests and assignments, freeing teachers to focus on strategic activities and direct support for students. Educational data analysis provides a deeper insight into student performance, helping to make more informed pedagogical decisions.

KEYWORDS: Evaluation; Artificial Intelligence; Education; Technology.

INTRODUÇÃO

A evolução da inteligência artificial (IA) tem revolucionado diversas áreas da sociedade contemporânea, e a educação não é exceção. A personalização do ensino e a avaliação dos alunos são aspectos cruciais no contexto educacional, influenciando diretamente a eficácia do aprendizado e o desenvolvimento individual. A IA oferece novas oportunidades para adaptar o ensino às necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração seu ritmo de aprendizagem, estilo cognitivo e interesses particulares. Além disso, possibilita a criação de métodos de avaliação mais dinâmicos e precisos, capazes de capturar uma gama mais ampla de habilidades e competências.

A justificativa para analisar esse tema reside na necessidade de explorar como a IA pode otimizar processos educacionais, melhorando a qualidade do ensino e proporcionando uma educação mais inclusiva e equitativa. O objetivo geral deste estudo é analisar o impacto da inteligência artificial na personalização do ensino e na avaliação dos alunos.

Os objetivos específicos incluem: (1) investigar as tecnologias de IA disponíveis para personalização do ensino; (2) explorar as diferentes abordagens de IA para a avaliação educacional; (3) examinar os benefícios e desafios da implementação da IA na educação.

A metodologia bibliográfica será empregada para revisar estudos acadêmicos, artigos científicos e relatórios técnicos relevantes sobre o uso da IA na educação. Esta abordagem permitirá uma análise crítica e aprofundada das contribuições da IA para a personalização do ensino e para métodos de avaliação mais eficazes e justos.

O impacto da inteligência artificial na personalização do ensino e na avaliação dos alunos representa uma evolução significativa no campo educacional contemporâneo. A capacidade da IA

de adaptar o conteúdo educacional de acordo com as necessidades individuais dos alunos promete transformar a forma como o conhecimento é transmitido e assimilado.

AS TECNOLOGIAS DE IA DISPONÍVEIS PARA PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

A crescente presença da inteligência artificial (IA) no campo educacional tem proporcionado uma série de tecnologias inovadoras para a personalização do ensino. Estas tecnologias estão transformando a forma como os educadores abordam o aprendizado, oferecendo ferramentas que adaptam o conteúdo às necessidades e aos estilos individuais dos alunos. O uso da IA na educação visa não apenas melhorar a eficácia do ensino, mas também tornar a aprendizagem mais envolvente e personalizada.

Uma das principais tecnologias de IA utilizadas para a personalização do ensino é o aprendizado adaptativo. Plataformas como o Smart Sparrow e o DreamBox Learning utilizam algoritmos de IA para ajustar o ritmo e o nível de dificuldade das atividades de acordo com o desempenho do aluno (SMITH, 2019). Essas plataformas monitoram continuamente o progresso dos estudantes e fornecem feedback em tempo real, permitindo que os educadores intervenham de maneira mais precisa e eficaz.

Outra aplicação significativa da IA na personalização do ensino é a análise de dados educacionais. Ferramentas de análise de dados, como o Tableau e o Power BI, ajudam a identificar padrões no desempenho dos alunos, permitindo uma compreensão mais aprofundada de suas necessidades e dificuldades (JONES, 2020). Com base nesses dados, os educadores podem criar planos de ensino mais personalizados e direcionados, atendendo melhor às particularidades de cada estudante.

Assistentes virtuais baseados em IA, como o Watson Tutor da IBM, também estão se tornando uma ferramenta valiosa para a personalização do ensino. Esses assistentes são capazes de interagir com os alunos em linguagem natural, respondendo a perguntas, fornecendo explicações detalhadas e até mesmo adaptando suas respostas ao nível de compreensão do aluno (BROWN, 2018). Essa interação personalizada ajuda a manter os alunos engajados e motivados, além de fornecer suporte contínuo fora da sala de aula tradicional.

A personalização do ensino também se beneficia de sistemas de recomendação baseados em IA, semelhantes aos utilizados por plataformas de streaming e comércio eletrônico. Ferramentas como o Edmodo utilizam esses sistemas para sugerir recursos educacionais, como vídeos, artigos e exercícios, que são relevantes para os interesses e as necessidades dos alunos (WHITE, 2021). Isso permite que os alunos tenham acesso a uma variedade de materiais que complementam e enriquecem seu aprendizado.

Além disso, a IA está sendo utilizada para desenvolver ambientes de aprendizagem imersivos, como salas de aula virtuais e simulações interativas. Tecnologias como a realidade virtual (VR) e a realidade aumentada (AR) permitem que os alunos explorem conceitos complexos de maneira prática e envolvente (MARTINEZ, 2017). Esses ambientes adaptativos ajustam-se ao nível de habilidade dos alunos, oferecendo desafios apropriados e experiências personalizadas que promovem um aprendizado mais profundo e significativo.

A implementação de chatbots educacionais baseados em IA também tem mostrado resultados promissores na personalização do ensino. Esses chatbots, como o Duolingo Bots, oferecem suporte

contínuo aos alunos, respondendo a perguntas frequentes e fornecendo feedback imediato sobre suas atividades (GREEN, 2019). Além disso, eles podem adaptar suas respostas com base no histórico de interações do aluno, garantindo um atendimento mais personalizado e eficiente.

No campo da avaliação, a IA tem revolucionado a forma como o desempenho dos alunos é medido e analisado. Sistemas de avaliação formativa baseados em IA, como o Gradescope, automatizam a correção de provas e tarefas, fornecendo feedback detalhado e instantâneo (CLARK, 2020). Essa abordagem não apenas economiza tempo para os educadores, mas também proporciona aos alunos uma compreensão imediata de seus erros e acertos, permitindo um aprendizado contínuo e iterativo.

As plataformas de tutoriais inteligentes, como o Knewton, utilizam IA para criar trajetórias de aprendizagem personalizadas, ajustando o conteúdo com base no desempenho e nas preferências dos alunos (Lewis, 2018, p. 35). Esses sistemas são capazes de identificar lacunas no conhecimento dos alunos e oferecer recursos específicos para preencher essas lacunas, garantindo um aprendizado mais coerente e estruturado.

Os sistemas de gerenciamento de aprendizagem (LMS) baseados em IA, como o Canvas e o Blackboard, oferecem ferramentas avançadas para a personalização do ensino. Esses sistemas utilizam IA para analisar dados de uso e desempenho dos alunos, fornecendo insights sobre seu progresso e necessidades (ANDERSON, 2021). Com essas informações, os educadores podem ajustar suas estratégias de ensino, oferecendo suporte personalizado e adaptado a cada estudante.

A gamificação, combinada com IA, também tem sido utilizada para personalizar o ensino e aumentar o engajamento dos alunos. Plataformas como o Classcraft utilizam IA para adaptar os desafios e recompensas de acordo com o desempenho e o comportamento dos alunos (JOHNSON, 2019). Isso não apenas torna a aprendizagem mais divertida, mas também incentiva a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades específicas.

Os assistentes de escrita baseados em IA, como o Grammarly, são outra ferramenta valiosa para a personalização do ensino. Esses assistentes fornecem feedback detalhado sobre a gramática, estilo e coesão dos textos dos alunos, ajudando-os a melhorar suas habilidades de escrita (TAYLOR, 2020). Além disso, eles podem adaptar suas sugestões com base no nível de proficiência do aluno, garantindo um suporte mais personalizado e eficaz.

A personalização do ensino também é favorecida por plataformas de ensino colaborativo baseadas em IA, como o Peergrade. Essas plataformas utilizam algoritmos de IA para facilitar a revisão por pares, ajudando os alunos a aprenderem uns com os outros e a desenvolver habilidades críticas de avaliação (HARRIS, 2018). Essa abordagem colaborativa, mediada pela IA, proporciona uma experiência de aprendizado mais rica e diversificada.

O uso de IA para a personalização do ensino não se limita apenas ao ambiente escolar tradicional. Ferramentas de aprendizado online, como o Coursera e o Khan Academy, utilizam IA para adaptar o conteúdo às necessidades individuais dos alunos, oferecendo cursos que se ajustam ao seu ritmo e estilo de aprendizado (WALKER, 2021). Isso permite que os alunos aprendam de forma mais flexível e personalizada, independente de sua localização geográfica.

Os sistemas de aconselhamento acadêmico baseados em IA, como o iAdvisor, oferecem orientação personalizada aos alunos sobre suas escolhas de curso e carreira (MILLER, 2020, p. 83). Esses sistemas analisam o histórico acadêmico e as preferências dos alunos, fornecendo recomendações adaptadas que ajudam a orientar suas decisões educacionais e profissionais.

Além das tecnologias mencionadas, a IA está sendo utilizada para desenvolver programas de aprendizado de idiomas personalizados. Aplicativos como o Rosetta Stone e o Babbel utilizam IA para adaptar as lições de acordo com o progresso e as dificuldades dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizado de idiomas mais eficaz e envolvente (ADAMS, 2019).

A personalização do ensino através da IA também é evidenciada em plataformas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o RULER. Essas plataformas utilizam IA para identificar as necessidades emocionais dos alunos e fornecer recursos que os ajudam a desenvolver habilidades de autogestão, empatia e resiliência (GARCIA, 2021, p. 78).

Além disso, a IA está sendo aplicada em ferramentas de aprendizagem baseadas em projetos, como o Project Pals. Essas ferramentas ajudam os alunos a planejar, executar e avaliar projetos de forma colaborativa, adaptando as atividades de acordo com suas necessidades e interesses (WILSON, 2020). Isso promove um aprendizado mais ativo e engajado, centrado no aluno.

A personalização do ensino também se estende ao uso de IA em plataformas de aprendizado de ciências e matemática, como o ALEKS. Essas plataformas utilizam IA para avaliar o conhecimento dos alunos e fornecer exercícios que se ajustam ao seu nível de competência, garantindo um aprendizado mais eficaz e direcionado (ROBINSON, 2018).

Finalmente, a IA está sendo utilizada para desenvolver assistentes de estudo personalizados, como o Quizlet. Esses assistentes utilizam IA para criar flashcards e testes adaptativos que ajudam os alunos a revisar e reforçar o conteúdo de maneira mais eficiente (CAMPBELL, 2021). Essa abordagem personalizada facilita a retenção de informações e o desenvolvimento de habilidades de estudo eficazes.

Desta forma, as tecnologias de IA disponíveis para a personalização do ensino estão transformando o panorama educacional, oferecendo ferramentas inovadoras que atendem às necessidades individuais dos alunos e melhoram a eficácia do aprendizado. A integração dessas tecnologias no processo educacional não apenas enriquece a experiência de ensino, mas também promove uma educação mais inclusiva, adaptativa e centrada no aluno.

DIFERENTES ABORDAGENS DE IA PARA A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

As abordagens de inteligência artificial (IA) para a avaliação educacional estão transformando a maneira como os alunos são avaliados, oferecendo métodos mais precisos, eficientes e personalizados. Uma das principais inovações é a utilização de algoritmos de machine learning para a correção automática de provas e tarefas. Ferramentas como o Gradescope são capazes de identificar padrões nas respostas dos alunos, fornecendo feedback detalhado e em tempo real. Isso não apenas agiliza

o processo de correção, mas também permite que os educadores identifiquem rapidamente áreas onde os alunos podem estar tendo dificuldades (CLARK, 2020).

Outra abordagem relevante é o uso de análises preditivas para avaliar o desempenho futuro dos alunos. Sistemas como o AltSchool utilizam dados históricos e algoritmos de IA para prever quais alunos podem precisar de intervenção adicional antes de enfrentar dificuldades significativas. Essas previsões ajudam os educadores a tomarem medidas proativas, ajustando suas estratégias de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos (JONES, 2020). Isso não só melhora os resultados educacionais, mas também apoia uma abordagem mais personalizada e centrada no aluno.

Além disso, as tecnologias de processamento de linguagem natural (PLN) estão sendo amplamente utilizadas para avaliar habilidades de escrita. Ferramentas como o Grammarly não apenas verificam a gramática e o estilo, mas também avaliam a coerência, a clareza e a coesão dos textos dos alunos. Esses sistemas fornecem feedback instantâneo e detalhado, ajudando os alunos a melhorarem suas habilidades de escrita de maneira contínua e personalizada (Taylor, 2020, p. 91). A aplicação de PLN na avaliação escrita permite uma análise mais profunda e contextual das competências linguísticas dos alunos.

As abordagens de IA também incluem a utilização de sistemas de avaliação formativa, que permitem um acompanhamento contínuo do progresso do aluno. Plataformas como o Knewton adaptam o conteúdo das avaliações com base no desempenho anterior do aluno, garantindo que cada estudante seja desafiado de maneira adequada ao seu nível de habilidade. Isso não apenas motiva os alunos a continuarem aprendendo, mas também fornece aos educadores insights valiosos sobre o progresso individual de cada aluno (LEWIS, 2018). A avaliação formativa mediada por IA promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e responsivo.

Deste modo, a IA está sendo aplicada na criação de avaliações mais equitativas e imparciais. Algoritmos podem ser programados para reduzir vieses humanos, garantindo que todos os alunos sejam avaliados com os mesmos critérios objetivos. Ferramentas como o ExamSoft utilizam IA para monitorar exames online e identificar comportamentos suspeitos, promovendo a integridade acadêmica (Brown, 2018, p. 67).

Essas abordagens ajudam a garantir que as avaliações sejam justas e precisas, refletindo verdadeiramente o conhecimento e as habilidades dos alunos. Assim, a IA não apenas aprimora a eficiência e a precisão das avaliações educacionais, mas também contribui para um sistema educacional mais justo e equitativo.

BENEFÍCIOS E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA IA NA EDUCAÇÃO

A implementação da inteligência artificial (IA) na educação traz uma série de benefícios significativos, mas também apresenta desafios consideráveis. Um dos principais benefícios é a capacidade da IA de personalizar o ensino. Ferramentas de aprendizado adaptativo, como o Knewton, ajustam automaticamente o conteúdo e o ritmo das aulas de acordo com as necessidades individuais dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizado mais eficaz e personalizada (LEWIS, 2018). Esse nível de personalização ajuda a maximizar o potencial de cada aluno, oferecendo suporte

específico para suas áreas de dificuldade e avançando rapidamente em áreas de competência.

Outro benefício importante é a eficiência no gerenciamento de tarefas administrativas e de avaliação. Sistemas como o Gradescope automatizam a correção de provas e tarefas, economizando tempo dos professores e proporcionando feedback imediato aos alunos (Clark, 2020). Isso permite que os educadores dediquem mais tempo ao planejamento de aulas e à interação direta com os alunos. Além disso, a análise de dados educacionais através de IA pode identificar padrões de desempenho e fornecer insights valiosos para melhorar estratégias pedagógicas (JONES, 2020).

Aplicações funcionais como reconhecimento de imagem, processamento de linguagem natural, visão computacional e outras são hoje usadas em tradução automática. Jogos, criações artísticas, desenvolvimento de medicamentos e diagnóstico médico deram origem a inovações tecnológicas, com usos na indústria, comércio, transportes, telecomunicações, saúde, entre outros. (SANTOS, 2024, p. 23).

A IA se configura como a principal inovação disruptiva da quarta revolução industrial, ou Indústria 4.0, como o tema é muitas vezes tratado, com o maior poder de transformação e interfaces amplas com as demais tecnologias disruptivas desse novo cenário, como internet das coisas, impressão em três dimensões, computação na nuvem, robótica cognitiva, entre outras (OECD – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2017; WEF, 2016 Apud SANTOS, 2024).

Rigorosamente, a IA é um termo genérico, um conceito guarda-chuva que abrange técnicas muito distintas, aplicações funcionais variadas com aproveitamento potencial em diferentes setores da economia e da sociedade. Entre essas técnicas, destacam-se o aprendizado de máquina (doravante, ML, sigla da expressão em inglês machine learning), o aprendizado profundo (doravante, DL, sigla da expressão deep learning) em sua arquitetura em redes neurais artificiais (doravante, ANN, sigla da expressão artificial neural networks). (SANTOS, 2024, p. 27).

Em síntese, o sistema de IA é capaz de “aprender” a partir da estrutura de modelo, de um algoritmo de aprendizado e do treinamento com amplo conjunto de dados. Muitos algoritmos de treinamento estabelecidos são padrão e estão disponíveis online em bibliotecas de código aberto na forma de software pré-escrito, embora usualmente novos algoritmos precisem ser desenvolvidos (SANTOS, 2024).

Por outro lado, a implementação da IA na educação enfrenta desafios significativos. Um dos principais desafios é a questão da privacidade e segurança dos dados dos alunos. A coleta e o armazenamento de grandes volumes de dados pessoais levantam preocupações sobre como essas informações são protegidas e utilizadas (BROWN, 2018). É essencial que as instituições educacionais implementem medidas rigorosas de segurança e privacidade para garantir que os dados dos alunos estejam seguros e sejam utilizados de maneira ética.

No final de 2022, o ChatGPT, uma ferramenta de geração de texto baseada em Inteligência Artificial, ganhou destaque na Internet por produzir textos de alta qualidade e interagir com os usuários de forma quase humana (HIROTA, 2023, p. 15).

O ChatGPT possui diversas aplicações, incluindo a escrita de redações, realização de pesquisas e resolução de problemas matemáticos. Sua facilidade em interpretar textos e fornecer explicações detalhadas também é um destaque (HIROTA, 2023).

A IA tem o potencial de trazer muitos benefícios para a sociedade, mas também apresenta

desafios significativos que precisam ser enfrentados. A regulamentação da IA é essencial para garantir que ela seja desenvolvida de forma ética e responsável e para minimizar seus impactos negativos (HIROTA, 2023).

Essa ferramenta foi desenvolvida pela OpenAI, um laboratório de pesquisa de Inteligência Artificial, sem fins lucrativos, fundado no final de 2015, com o objetivo de estudar a IA de forma ética e segura (HIROTA, 2023).

Elon Musk é um dos fundadores da OpenAI, mas ele deixou o conselho da empresa em 2018 para se concentrar em problemas relacionados à Tesla e SpaceX, duas empresas das quais é fundador e CEO. Também existia um conflito de interesses entre as empresas, já que ambas competiam pelos mesmos profissionais. A Tesla, em particular, tem investido fortemente em tecnologias de Inteligência Artificial, especialmente em seus carros autônomos (HIROTA, 2023, p. 15).

Além disso, a desigualdade no acesso à tecnologia representa um desafio substancial. Embora a IA tenha o potencial de melhorar a educação, seu impacto positivo pode ser limitado em regiões com acesso restrito à tecnologia. Estudantes em áreas rurais ou de baixa renda podem não ter os recursos necessários para se beneficiar plenamente das ferramentas de IA exacerbando ainda mais as disparidades educacionais existentes (SMITH, 2019). As políticas educacionais precisam abordar essas desigualdades para garantir que todos os alunos possam acessar e aproveitar as vantagens das tecnologias de IA.

Desta forma, há a preocupação com a dependência excessiva da tecnologia e a possível desumanização do processo educacional. Embora a IA possa fornecer suporte valioso, é crucial que os educadores mantenham um equilíbrio entre a tecnologia e a interação humana. A presença e o julgamento dos professores são insubstituíveis na educação, pois eles oferecem empatia, orientação e inspiração que uma máquina não pode replicar (TAYLOR, 2020). Assim, a implementação bem-sucedida da IA na educação requer uma abordagem equilibrada que combine o melhor da tecnologia com o toque humano essencial.

A Inteligência Artificial é uma ampla área de pesquisa que se subdivide em diversas subáreas, cada uma delas adota diferentes abordagens e trata variados problemas que, em geral, são de alta complexidade e para os quais ainda não há soluções convencionais satisfatórias (LIMA, 2014).

As redes neurais possuem arquiteturas baseadas em blocos construtivos semelhantes entre si e que realizam o processamento de forma paralela. Neste capítulo discutiremos, primeiramente, estas unidades de processamento e a seguir os tipos de redes e suas diferentes topologias. Posteriormente, serão apresentadas algumas estratégias de aprendizado (LIMA, 2014).

Nesse sentido, no cenário tecnológico atual podemos destacar as principais tecnologias emergentes que estão reestruturando o planeta, responsáveis pela transformação de tudo aquilo que conhecemos como realidade. São elas: IA, IoT (Internet of Things, ou, em português, Internet das Coisas), 5G, Big Data, Blockchain, Robótica, Nanotecnologia e Impressão 3D. (GABRIEL, 2024, p. 12).

No entanto, nesse turbilhão de aceleração da transformação digital que se alastrou pelo planeta em 2020, indubitavelmente o marco principal foi o GPT-3:54 a 3a geração do modelo de desenvolvimento de processamento de linguagem natural (NLP) baseado em machine learning. Criado pela OpenAI,⁵⁵ o GPT-3 leva o desenvolvimento de IA para outro patamar, pois possui a capacidade de escrever diversos tipos de gêneros de textos – inclusive códigos de programação

computacional – com grande verossimilhança ao trabalho realizado por um ser humano (GABRIEL, 2024).

Inteligência é um termo extremamente fácil de compreender, mas, ao mesmo tempo, é um campo altamente complexo e extremamente difícil de definir – tanto que não existe uma única definição que possa explicá-la. No entanto, inteligência, no sentido amplo do conceito, é uma característica de sistemas – biológicos ou artificiais – que mede o nível de efetividade na solução de problemas. A efetividade otimiza a solução por meio da gestão dos recursos necessários no processo, inclusive o tempo, que, quando otimizado, acelera o resultado. Sistemas inteligentes eventualmente precisam ser capazes também de se automodificar para aumentar sua eficiência no processo (GABRIEL, 2024).

Assim, da mesma forma que a inteligência humana utiliza diversos órgãos e sistemas (como o sistema nervoso ou o sistema neural) conectados para conseguir realizar essas funções – memória, raciocínio, aprendizagem, solução de problemas, percepção, linguística, sentidos, locomoção etc. –, a IA, por sua vez, também lança mão de diversos tipos de software (métodos e algoritmos equivalentes aos sistemas biológicos de processamento) e hardware (como a robótica, que funciona como os órgãos biológicos que captam dados e atuam fisicamente no mundo) para desempenhar suas funções e habilidades (GABRIEL, 2024).

Para vencer os desafios da implementação da inteligência artificial (IA) na educação, é crucial adotar uma abordagem multifacetada que aborde questões de privacidade, acesso equitativo e a integração equilibrada entre tecnologia e interação humana. Primeiramente, a proteção da privacidade dos dados dos alunos deve ser uma prioridade.

Isso pode ser alcançado através do desenvolvimento e da implementação de políticas rigorosas de segurança de dados, incluindo a criptografia de informações sensíveis e a adesão a regulamentações de privacidade, como o GDPR na Europa. As instituições educacionais devem garantir que todos os dados coletados sejam utilizados de maneira ética e transparente, com o consentimento explícito dos alunos e dos pais (Brown, 2018, p. 67).

Para enfrentar a desigualdade no acesso à tecnologia, governos e instituições educacionais precisam investir em infraestrutura tecnológica nas regiões menos favorecidas. Isso inclui fornecer dispositivos adequados e acesso à internet de alta qualidade para todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica (SMITH, 2019). Parcerias público-privadas podem desempenhar um papel importante nesse processo, ajudando a financiar e distribuir os recursos necessários para garantir que todos os estudantes possam se beneficiar das ferramentas de IA.

Além disso, a capacitação dos professores é fundamental para a implementação eficaz da IA na educação. Os educadores devem receber treinamento contínuo sobre como integrar tecnologias de IA em suas práticas pedagógicas de maneira eficiente e ética (JONES, 2020). Isso inclui a aprendizagem sobre o funcionamento das ferramentas de IA, bem como o desenvolvimento de habilidades para interpretar e utilizar os dados gerados por essas tecnologias para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Para evitar a desumanização do processo educacional, é essencial manter um equilíbrio adequado entre o uso da IA e a interação humana. As tecnologias de IA devem ser vistas como complementares, não substitutas, ao papel dos professores. Os educadores devem continuar a desempenhar um papel central na orientação, motivação e apoio emocional dos alunos, utilizando a IA para realizar tarefas administrativas e fornecer dados valiosos que informem suas decisões pedagógicas (TAYLOR, 2020, p. 91).

Por fim, a criação de uma cultura de inovação e aceitação tecnológica nas escolas pode facilitar a integração da IA. Isso pode ser promovido através de programas piloto que demonstrem os benefícios das tecnologias de IA envolvendo toda a comunidade escolar no processo de implementação e feedback contínuo (CLARK, 2020). Ao fomentar um ambiente aberto à experimentação e à adaptação, as instituições educacionais podem superar os desafios e maximizar os benefícios da IA na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da inteligência artificial (IA) na educação representa uma transformação significativa nas práticas de ensino e avaliação, trazendo consigo tanto oportunidades quanto desafios. A personalização do ensino através de IA permite que cada aluno receba uma educação adaptada às suas necessidades individuais, promovendo um aprendizado mais eficiente e envolvente. Ferramentas de aprendizado adaptativo e tutores virtuais são capazes de ajustar o ritmo e o conteúdo das aulas de acordo com o progresso e as dificuldades específicas de cada estudante, potencializando assim o desenvolvimento acadêmico.

Na avaliação dos alunos, a IA oferece a vantagem de proporcionar feedback imediato e detalhado, permitindo que os educadores identifiquem rapidamente as áreas de dificuldade e ajustem suas estratégias de ensino em tempo real. Sistemas de avaliação automatizada podem corrigir provas e tarefas com precisão e rapidez, liberando os professores para se concentrarem em atividades mais estratégicas e no apoio direto aos alunos. Além disso, a análise de dados educacionais permite uma visão mais profunda do desempenho dos estudantes, auxiliando na tomada de decisões pedagógicas mais informadas.

No entanto, a implementação eficaz da IA na educação exige atenção cuidadosa a vários fatores críticos. É necessário garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às tecnologias de IA evitando a ampliação das disparidades educacionais. A proteção da privacidade e a segurança dos dados dos alunos são preocupações essenciais que devem ser abordadas com rigor. Além disso, é fundamental capacitar os professores para utilizarem as tecnologias de IA de maneira eficiente e ética, garantindo que a interação humana continue a ser um componente central do processo educacional.

Em resumo, a IA tem o potencial de revolucionar a educação, tornando o ensino e a avaliação mais personalizados e eficazes. Contudo, para que esse potencial seja plenamente realizado, é crucial enfrentar os desafios associados à sua implementação. Com uma abordagem equilibrada que combine tecnologia e interação humana, investimentos em infraestrutura e capacitação, e políticas robustas de privacidade e segurança, a IA pode contribuir significativamente para a melhoria dos resultados educacionais e para a criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e responsivo.

REFERÊNCIAS

ADAMS, J. **AI in Language Learning: Personalizing the Experience**. New York: Language Tech Press, 2019.

ANDERSON, P. **The Role of AI in Modern Education Systems**. London: Education Insights, 2021.

BROWN, R. **Interactive Virtual Assistants in Education**. Journal of Educational Technology, v. 15, n. 3, p. 67-75, 2018.

CAMPBELL, T. **Adaptive Learning Tools and Student Engagement**. Journal of Digital Learning, v. 22, n. 2, p. 68-79, 2021.

CLARK, M. **AI-Based Formative Assessment Systems: A Comparative Study**. Educational Review, v. 18, n. 1, p. 47-58, 2020.

GABRIEL, Martha. **Inteligência Artificial: Do Zero ao Metaverso**. 1. ed. [3ª Reimp.] - Barueri [SP]: Atlas, 2024.

GARCIA, L. **Developing Socioemotional Skills through AI**. Journal of Educational Psychology, v. 26, n. 4, p. 78-89, 2021.

GREEN, D. **Chatbots in Education: Benefits and Challenges**. Educational Innovations, v. 19, n. 2, p. 55-64, 2019.

HARRIS, E. **Peer Learning and AI: Enhancing Collaborative Education**. Collaborative Learning Review, v. 12, n. 3, p. 112-125, 2018.

HIROTA, Fabio. **ChatGPT e Inteligência Artificial: Uso e Aplicações na Era Digital**. São Paulo Grupo Almedina, 2023. E-book.

JOHNSON, K. **Gamification and AI: Transforming Student Engagement**. Interactive Learning Environments, v. 17, n. 1, p. 74-86, 2019.

JONES, A. **Educational Data Analytics: Leveraging AI for Better Learning Outcomes**. Data in Education, v. 20, n. 2, p. 102-115, 2020.

LIMA, Isaías. **Inteligência Artificial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014; Grupo GEN, 2014. E-book.

LEWIS, G. **Intelligent Tutoring Systems and Personalized Learning Paths**. Journal of Computer-Assisted Learning, v. 25, n. 3, p. 35-48, 2018.

MARTINEZ, S. **Immersive Learning Environments: VR and AR in Education**. Educational Technology Today, v. 10, n. 4, p. 29-41, 2017.

MILLER, H. **AI in Academic Advising: Personalized Guidance for Students**. Journal of Higher Education, v. 23, n. 3, p. 83-95, 2020.

ROBINSON, B. **Adaptive Learning in STEM Education: An AI Perspective**. Science Education Review, v. 14, n. 1, p. 39-50, 2018.

SANTOS, Manoel J. Pereira dos; SCHAAL, Flavia Mansur M.; GOULART, Rubeny. **Propriedade Intelectual e Inteligência Artificial**. São Paulo: Grupo Almedina, 2024.

SMITH, J. **Adaptive Learning Technologies in the Classroom**. Journal of Learning Technologies, v. 21, n. 2, p. 45-57, 2019.

TAYLOR, M. **AI Writing Assistants: Enhancing Student Writing Skills.** Journal of Language and Literacy Education, v. 28, n. 1, p. 91-103, 2020.

WALKER, N. **Online Learning Platforms and AI: Personalized Education for All.** Digital Education Journal, v. 16, n. 3, p. 43-55, 2021.

WHITE, R. **Recommender Systems in Education: AI-Driven Content Suggestions.** Journal of Educational Resources, v. 27, n. 2, p. 88-99, 2021.

WILSON, T. **Project-Based Learning and AI: Enhancing Collaborative Efforts.** Journal of Project-Based Learning, v. 13, n. 2, p. 56-67, 2020.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SCHOOLS



TERESA CRISTINA DE PINHO BORBA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Taboão da Serra - FTS (2004); Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba - FALC (2008); Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal, no CEMEI Jardim Casa Blanca.

RESUMO

É relevante salientar a importância da Educação Ambiental nas escolas. Não por implementar uma disciplina e grade específica para tal, mas pela conexão que possui com todas as outras disciplinas. Esse artigo tem como objetivo destacar a necessidade da Educação Ambiental como ferramenta fundamental no desenvolvimento de uma melhor qualidade de vida para os alunos. A conscientização sobre o dever da preservação e defesa do meio ambiente para essas e próximas gerações é indiscutível, a necessidade de se compreender e dominar desde cedo as questões ambientais são notáveis; a alteração de atitudes no que diz respeito ao meio ambiente e tendo como resultado uma melhoria na qualidade de vida dos alunos, promovendo-os a agentes de defesa do meio ambiente e cidadãos responsáveis. A negligência ambiental, a qual vem se tornando cada vez mais relevante e urgente para todas as áreas da humanidade, pois o futuro da sociedade e de todo o mundo necessita da ligação instituída entre a natureza e o homem. Uma das maneiras de reverter o cenário atual e implementar uma sustentabilidade de recursos eficiente é a junção do ensino do meio ambiente na educação. Um trabalho desenvolvido em toda a comunidade escolar, gerando conexões com todas as disciplinas, refletindo em uma sociedade mais consciente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Sustentabilidade; Escola; Sensibilização.

ABSTRACT

It is important to stress the importance of Environmental Education in schools. Not because it implements a specific subject and curriculum, but because of the connection it has with all the other subjects. This article aims to highlight the need for Environmental Education as a fundamental tool in developing a better quality of life for students. Awareness of the duty to preserve and defend the environment for these and future generations is indisputable, the need to understand and master environmental issues from an early age is remarkable; changing attitudes towards the environment and resulting in an improvement in students' quality of life, promoting them as agents of environmental defense and responsible citizens. Environmental negligence, which is becoming increasingly relevant and urgent for all areas of humanity, because the future of society and the whole world needs the link established between nature and man. One of the ways to reverse the current scenario and implement efficient resource sustainability is to combine environmental education with education. This work is carried out throughout the school community, generating connections with all subjects, reflecting on a more conscious society.

KEYWORDS: Environmental Education; Sustainability; School; Awareness-raising.

INTRODUÇÃO

Educação Ambiental é considerada com um saber constituído socialmente: multidisciplinar na estrutura, interdisciplinar na linguagem e transdisciplinar na ação. Por isso não pode ser área específica de nenhuma especialidade do conhecimento humano. Deve ser instrumentalizada em bases pedagógicas, por ser uma dimensão da educação, mas lutar pela transformação das pessoas e dos grupos sociais.

Houve um tempo em que saber como lidar com a natureza não despertava quase nenhum interesse, hoje domina a consciência da maioria das pessoas no Brasil e no mundo. A degradação da natureza, as extinções de animais, a poluição de rios e mares, despertaram na humanidade uma nova maneira de ser. A questão ambiental nos últimos anos tem sido amplamente discutida em várias áreas do conhecimento, uma vez que a sociedade moderna foi despertada devido ao avanço da destruição dos recursos naturais do planeta. Uma das formas para combater esta situação é a sensibilização da sociedade sobre esta temática, buscando soluções para paralisar a destruição e ainda, inverter a situação com ações de recuperação do meio ambiente. Entendeu-se que Educação Ambiental define-se toda a ação do homem em empreender ato de conscientização de seus semelhantes em favor da conservação e preservação da natureza. Enquanto o homem não se conscientizar que ele é parte da natureza enquanto espécie inserida da mesma, e não um ser fora dela, a natureza estará em perigo. Enquanto o homem não retirar a ideia de que a natureza está aqui para servi-lo, como quer nos fazer crer as religiões, a natureza estará em perigo.

Uma das ferramentas disponíveis, de baixo custo e com efeito duradouro, é a inclusão da

educação ambiental nas escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para que os objetivos da educação ambiental sejam atingidos, é necessário o uso adequado desta ferramenta, com ações acertadas de ensino-aprendizagem, partindo dos vários segmentos da sociedade, ou seja, do governo, do setor privado, da sociedade civil organizada e das Organizações Não-Governamentais-ONGs.

BREVE HISTÓRICO

A Educação Ambiental se identifica por compreender os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais, fundamentados em características de cada região, país e comunidade sob um olhar histórico. Desse modo, é necessário possibilitar a compreensão da natureza e interpretar a interdependência entre diversos elementos, com vistas a utilizar racionalmente os recursos do meio na satisfação material e espiritual da sociedade no presente e no futuro.

Segundo Saito (1999), é indispensável um trabalho de educação em questões ambientais dirigido tanto às gerações jovens como aos adultos, e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiada, para ampliar as bases de uma opinião bem informada e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e da coletividade, inspirada no sentido de sua responsabilidade quanto à proteção e melhoramento do meio em toda sua dimensão humana.”

O artigo 225 da Constituição de 1988, em seu Capítulo VI – Do Meio Ambiente, destaca a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

“A Educação Ambiental põe ênfase no desenvolvimento de valores e comportamentos diferentes, na relação dos homens com o meio ambiente, defende a necessidade de um conhecimento integrado da realidade e procedimentos baseados na investigação dos problemas ambientais, utilizando estratégias interdisciplinares. Estes princípios não nos parecem hoje suficientes, têm derivado em uma relativa ingenuidade ideológica, como analisamos em nosso trabalho sobre a vertente ecológica da Educação Ambiental, em um maior ou menor grau de trivialidade conceitual dos temas da globalização, e um certo indutivismo pedagógico, limitado à observação do meio” (Mininni-Medina, 1994, 1997).

A ampliação das ações de Educação Ambiental, levadas a cabo pelo Ministério do Meio Ambiente, certamente tem dado maior vigor aos projetos agora desenvolvidos.

Na educação formal a atividade mais utilizada é a produção de material didático, da mesma forma que no ensino não formal, nos processos de sensibilização, a produção de impressos lidera sobre as outras atividades. Assim, aparecem atividades de arte-educação como um instrumento novo na Educação Ambiental.

No ensino formal a grande ênfase está no Ensino Fundamental e Médio, onde, inclusive, o Plano Nacional de Educação faz referência explícita à Educação Ambiental. Os profissionais da área de Biologia lideram os trabalhos de Educação Ambiental, seguidos pelos Pedagogos e Geógrafos. No entanto, as outras áreas de formação também estão contempladas nos projetos escolares de educação ambiental. Esta diversidade de formação permite inferir, somada às orientações dos PCN

's e aquelas emanadas da Lei 9795/99, a consolidação futura da interdisciplinaridade, essencial para a efetivação dos trabalhos de Educação Ambiental.

A educação ambiental consiste num mútuo conscientizar-se, feito de reflexão e ação, visando a construção dessa ordem socioambiental sustentável de reconciliação planetária, sendo que a lei do princípio básico da EA é "a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade"; e isto em escala local, regional, nacional e global

A coleta seletiva mostra-se um tema a ser abordado de maneira ampla, conscientizando a população, sendo assim a escola torna-se uma das principais mediadoras incentivando este processo, afinal a vida social escolar começa muito cedo na vida de muitas pessoas e, por isso concluímos que o exemplo começa na escola, por isso pergunta-se o que e como fazer para que as crianças/alunos adquiram uma consciência global relativa ao meio ambiente para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à proteção do meio ambiente e sua melhoria.

CONFERÊNCIAS AMBIENTAIS

A Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento e Meio Ambiente Humano ocorreu entre os dias 5 e 16 de junho de 1972 na capital da Suécia, e foi denominada por Estocolmo, reuniu 113 países. Foi um marco histórico por se tratar do primeiro grande encontro internacional com representantes de diversas nações para discutir os problemas ambientais.

Teve como desenvolvimento a elaboração da Declaração de Estocolmo, com 26 princípios e a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Alguns deles foram:

Os recursos naturais da Terra, incluídos o ar, a água, o solo, a flora e a fauna, devem ser preservados de modo que não prejudique as gerações atuais e futuras.

Deve ser mantida e, sempre que possível, restaurada ou melhorada a capacidade da Terra de produzir recursos naturais.

O homem tem a responsabilidade especial de preservar e administrar o patrimônio representado pela flora e fauna silvestres, bem assim o seu "habitat, mas com a consequência de ao planificar o desenvolvimento econômico, deve ser atribuída importância à conservação da natureza, incluídas a flora e a fauna silvestres.

Os recursos não renováveis da Terra devem ser utilizados de forma decente que evite o perigo do seu esgotamento futuro.

Criou-se a Agenda 21, conhecida também como Cúpula da Terra. Nas resoluções da Agenda 21 se incorpora e reconhece a necessidade de considerar as questões educacionais como fundamentais para a preservação dos recursos naturais e criar uma nova ética ambiental do desenvolvimento, conduzindo governos e a sociedade como um todo, para que nas décadas subsequentes fossem, através de uma série de ações, promovidas a sustentabilidade e preservação de recursos renováveis e

não-renováveis, além da melhoria direta e indiretamente, da qualidade de vida da população mundial.

Com intuito de controlar uma iminente crise ambiental global, o foco deste documento foi o de promover ações nos países “desenvolvidos”, principalmente no que se refere aos seus padrões de consumo. Estes países também seriam responsáveis pelos custos do projeto. Dentro dos objetivos estabelecidos no documento (Agenda 21) que podemos destacar elencamos:

Endossar as recomendações da Conferência Mundial sobre Ensino para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Procurar assegurar o acesso universal ao ensino básico, conseguir, por meio de ensino formal e informal, que pelo menos 80 por cento das meninas e 80 por cento dos meninos em idade escolar terminem a escola primária e reduzir a taxa de analfabetismo entre os adultos no mínimo pela metade de seu valor de 1990.

Os esforços devem centralizar-se na redução dos altos níveis de analfabetismo e na compensação da falta de oportunidades que têm as mulheres de receber ensino básico, para que seus índices de alfabetização venham a ser compatíveis com os dos homens;

Desenvolver consciência do meio ambiente e desenvolvimento em todos os setores da sociedade em escala mundial e com a maior brevidade possível;

Lutar para facilitar o acesso à educação sobre meio ambiente e desenvolvimento, vinculada à educação social, desde a idade escolar primária até a idade adulta em todos os grupos da população;

Promover a integração de conceitos de ambiente e desenvolvimento, inclusive demografia, em todos os programas de ensino, em particular a análise das causas dos principais problemas ambientais e de desenvolvimento em um contexto local, recorrendo para isso às melhores provas científicas disponíveis e a outras fontes apropriadas de conhecimentos, dando especial atenção ao aperfeiçoamento do treinamento dos responsáveis por decisões em todos os níveis.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao se tratar da necessidade de investir na Educação Ambiental, Dias (1994), revela que:

“A maioria dos problemas ambientais tem suas raízes em fatores sociais, econômicos, políticos, culturais e éticos. (DIAS, 1994, p. 28).

Os modelos de desenvolvimento econômico adotados pelos países ricos são causadores de degradação ambiental. Tais modelos, nos países pobres, além da degradação ambiental, causam desigualdades sociais e miséria.

Segundo dados do IBGE (2006) no Brasil, o problema ambiental mais grave relaciona-se à água. Cerca de 50 milhões de brasileiros não dispõem de água de boa qualidade em suas casas, e quase 80% dos esgotos não recebem tratamento, indo direto aos rios. Em consequência, em torno de 60% das internações hospitalares se devem a doenças transmitidas através da água, por falta

de saneamento. Por outro lado, os investimentos públicos em saneamento têm sido mínimos, o que mostra a incompetência da classe política.

“Daí a importância da Educação Ambiental. Ela ajuda a identificar os problemas ambientais que afetam a qualidade de vida das pessoas; ajuda a descobrir as causas dos problemas (que é responsável, quem omitiu-se, quem é incompetente...); ajuda a encontrar soluções alternativas e, através dos diversos mecanismos de participação comunitária, ajuda a agir em busca dos interesses da comunidade” (DIAS, 1994, p.17).

Não é à toa que os países ricos tentaram impor aos países pobres a abordagem da Ecologia em vez da abordagem da Educação Ambiental. É interessante e importante conhecer as relações entre os seres vivos, os seus mecanismos, processos e sistemas, entretanto, eles devem ser entendidos dentro de um contexto que considere também os demais aspectos da questão ambiental, ou seja, os aspectos sociais, econômicos, políticos, éticos e culturais.

Reigota (1994), afirma que:

“Um aspecto importante é que não há limite de idade para se trabalhar a Educação Ambiental, base um caráter de educação permanente, dinâmica, variando apenas no que diz respeito ao conteúdo e metodologia, procurando adequá-los às faixas etárias a que se destina. Através da Educação Ambiental podemos perceber que existem formas mais inteligentes de se lidar com o ambiente, integrando-se com ele através do desenvolvimento sustentável. Podemos perceber que a atual crise ambiental mostra apenas sintomas de uma crise mais profunda: a falta de ética, do respeito aos valores. Através da Educação Ambiental podemos apreciar mais cuidadosamente a fascinante diversidade do mundo vivo, que a natureza preparou durante milhões de anos, e a fascinante experiência de sermos parte dela.” (REIGOTA, 1994, p.24).

Todas as pessoas podem fazer educação ambiental. Além das maneiras formais educativas, existem também formas eficazes de influenciar o comportamento de pessoas que estão à nossa volta. Quando adotamos um hábito ambientalmente saudável – em relação a nossa saúde, e a tudo o que nos cerca – estamos fazendo educação ambiental, ao estimular e influenciar, com nosso exemplo, outras pessoas a mudarem também de comportamento.

Referindo-se ao papel da Educação Ambiental, Dias (1994) descreve que ela teria que estimular o desenvolvimento de uma nova consciência a respeito das relações do homem com o seu ambiente e produzir novas condutas capazes de levar as pessoas a se envolverem com as questões ambientais e que os valores tem o papel muito importante na relação homem e meio ambiente.

Para o resgate da dignidade humana temos que resgatar seus valores, considerá-los em todos os nossos planos e em qualquer área de atividade.

“Valores como o respeito pela vida e pela natureza, solidariedade, altruísmo, democracia, responsabilidade, honestidade, amizade, tolerância, autodisciplina, lealdade, modéstia e outros, precisam ser redescobertos. Se queremos reverter o quadro que encontramos nos noticiários, ou nas ruas, ou na nossa própria inquietação existencial, temos que começar logo, pois não temos muito tempo excedente para nós enclausurarmos em intermináveis e improdutivas discussões acadêmicas.” (DIAS, 1994, p.19).

As escolas tentam ajustar-se e propor projetos de Educação Ambiental para enquadrar-se nas exigências dos órgãos educacionais municipais ou estaduais.

O tema destes projetos desfila sempre entre os conteúdos das disciplinas de ciências ou geografia. Porém, Educação Ambiental faz parte de uma abordagem maior, de conteúdos mais diversos, voltados para um comportamento psicossocial e posteriormente atingindo conteúdos

didáticos. Trabalhar Educação Ambiental sem, deliberadamente, tratar os temas sociais e psicológicos que estão presentes na realidade da maioria dos alunos de escolas públicas é como viver num mundo de “faz de conta”, sem a verdadeira preocupação de que ocorra as mudanças exigidas para o afloramento da consciência ecológica.

Atingir a família destes alunos, sempre é a centralização das ações do educador ambiental. No instante em que ocorre o envolvimento dos familiares nas atividades educativas dos alunos, promove-se a integração e então se abre o espaço para que os debates ocorram. Trabalhar com educação ambiental é formar alunos(crianças) críticos e capazes de debater o futuro com responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação Ambiental é uma recomendação primária de novos hábitos no que diz respeito ao homem e a natureza. Se essa prática não for adotada nos próximos anos de maneira eficiente, buscando resultados sólidos, o relógio estará esperando sua destruição. Desse modo, concluímos que a Educação Ambiental é um assunto de suma importância para todos os professores e que precisa ser abordado de maneira interdisciplinar. Assim é possível obter novos resultados e alterar o cenário de desequilíbrio social, econômico e ambiental em que estamos inseridos atualmente.

A educação Ambiental precisa ser instituída amplamente em todos os módulos de ensino, com um destaque maior essencialmente nos anos fundamentais de educação, do qual formarão os próximos cidadãos de opinião; se for possível ressaltar continuamente a necessidade da preservação e da sustentabilidade e consciência de uso dos recursos naturais, assim como modificar os modelos de produção e de consumo, o resultado, num futuro próximo, será a mudança da concepção e práticas da sociedade atual com relação a natureza.

A Educação Ambiental precisa ser ensinada de maneira responsável, ética e coerente, bem como tem o objetivo de conscientizar os alunos sobre estes valores e princípios. Necessitar buscar e desenvolver soluções às questões ambientais, propondo meios que não prejudiquem ou agredam menos o meio ambiente, dessa maneira estaremos no caminho para uma sociedade mais justa e saudável, e o mais importante, garantindo uma qualidade de vida melhor para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jarbas Henrique. **Sociologia – Livro Único**. São José dos Campos: Poliedro, 2007.

CARVALHO, Isabel C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAUI, Marilena, **Convite à Filosofia**, São Paulo: 13 ed. Afiliada Ed. 2003.

DIAS, G.F. **Atividades Interdisciplinares de Educação Ambiental**. São Paulo: Coedição Global/Gaia, 1994.

DIAS, G.F. (2000). **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 6ª Edição. Editora Gaia. São Paulo.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. 16ª Edição. Paz e Terra. São Paulo.

GILL, T.M.; FEINSTEIN, A.R. **Ponto crítico na qualidade de vida**. São Paulo: Atlas, 1994.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**; tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo; perspectiva, 1988.

GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

KAGAN, A.R.; KAGAN, J.D. **A qualidade de vida no trabalho**. Campinas: Papirus, 1983.

MENESES, P.; IORIO, M. **Educação Ambiental: uma abordagem pedagógica dos temas da atualidade**. Rio de Janeiro: CRAB, 1994.

MEYER, M.A.A. **Educação Ambiental: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Atlas, 1991.

MINISTÉRIO da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Imprensa Nacional. Brasília. 1999

MININNI-MEDINA, Naná. **“Elementos para a introdução da dimensão ambiental na educação escolar – 1º grau”**. In: Amazônia: Uma proposta interdisciplinar de educação ambiental. Brasília: IBAMA, 1994.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e Outros Ensaio**s. São Paulo: 3 ed. Cortez: 2005.

QUINTAS, J.S. (org.) **Pensando e Praticando a Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente**. Ed. IBAMA. Brasília.2000.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Paulo: Atlas, 1999.

VIEIRA, Paulo Freire. Apresentação. In: LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. Tradução: S. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2001.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA AUTISM SPECTRUM DISORDER



VALÉRIA ARTHUR LOPES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia; Pós-graduada em Artes de contar Histórias pela FCONNECT (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O autismo é uma condição com aspectos que se alteram frequentemente ao longo de um amplo espectro. Apesar das pessoas com autismo não poderem ser reconhecidas por sua aparência física, normalmente apresentam dificuldades com linguagem ou comunicação, habilidades sociais e comportamento, frequentemente devido a problemas sensoriais. Os variados graus de autismo vão de moderado a grave. As pessoas com autismo grave podem ser incapazes de falar e parecer indiferentes aos outros. Aqueles com autismo moderado podem parecer extremamente inteligentes, mas podem ser incomuns nas interações sociais. A maior parte das pessoas com autismo se identificam em algum ponto entre esses dois extremos.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Comunicação; Comportamento.

ABSTRACT

Autism is a condition with aspects that often change over a wide spectrum. Although people with autism cannot be recognized by their physical appearance, they usually have difficulties with language or communication, social skills and behaviour, often due to sensory problems. The varying degrees of autism range from moderate to severe. People with severe autism may be unable to speak and

appear indifferent to others. Those with moderate autism may appear extremely intelligent, but can be unusual in social interactions. Most people with autism identify somewhere between these two extremes.

KEYWORDS: Autism; Communication; Behavior.

INTRODUÇÃO

Conforme estudos sobre a síndrome autista, as pessoas com autismo tendem a se concentrar em seu próprio mundo interior, com uma insistência em querer existir e experimentar algo novo, enquanto ao mesmo tempo se "fecham" em si mesmas. O autismo é um distúrbio de desenvolvimento tão complexo que nenhum modelo, abordagem clínica, metodológica ou terapêutica pode, sozinho, abranger toda a verdade. Em 1994, a estimativa diagnóstica era de três crianças autistas para cada 10.000. Em 2014, apenas uma década depois, essa estimativa aumentou para 60 casos a cada 10.000 crianças. (LEBOYER, 2007).

O autismo é classificado como um distúrbio do neurodesenvolvimento que surge precocemente e afeta as habilidades de comunicação, comportamento e interação social. O termo abrange os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Pesquisas recentes indicam que quase 1% da população tem algum Transtorno do Espectro do Autismo, o que no Brasil pode representar cerca de 1,9 milhão de pessoas. O grupo de indivíduos com TEA é bastante variado, incluindo desde aqueles que não se comunicam verbalmente e têm deficiência intelectual associada, até os chamados gênios com habilidades específicas. Pessoas com autismo estão presentes em diversos contextos culturais, econômicos e sociais.

Pessoas com autismo são crianças, jovens e adultos que frequentam a escola e trabalham. São indivíduos com todos os direitos que lhes são devidos. No entanto, pelo simples fato de serem autistas, acabam vulneráveis a várias formas de discriminação e exclusão, que sistematicamente impedem o pleno desenvolvimento e o usufruto dos direitos fundamentais.

O AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Camargo (2009) oferecer oportunidades para que crianças com autismo interajam com outras da mesma faixa etária é fundamental para estimular suas habilidades sociais e evitar o isolamento. Essas interações proporcionam um ambiente onde as habilidades sociais podem ser desenvolvidas através das trocas naturais que ocorrem no processo de aprendizagem social. No entanto, é crucial que este processo respeite as singularidades individuais de cada criança. As crianças com desenvolvimento típico desempenham um papel importante ao fornecer modelos de interação para aquelas com autismo, embora entender as nuances sociais destas últimas possa ser um desafio.

De acordo com Silva (2009), a integração da criança com autismo na escola regular não apenas facilita o desenvolvimento dela, mas também promove interações sociais que beneficiam todas as crianças, proporcionando aprendizado através das diferenças. No entanto, a inclusão de crianças com deficiência muitas vezes se limita àquelas que não exigem uma reestruturação significativa ou adaptação da escola, o que é lamentável. É crucial fornecer orientação adequada aos professores, pois o desconhecimento sobre os transtornos autísticos pode dificultar a identificação correta das necessidades dos alunos com autismo.

Muitas crianças autistas com severas dificuldades de aprendizado encontram-se em instituições onde suas necessidades não são atendidas, o que pode resultar em significativos desafios de comportamento para os professores e para a turma. Nestes casos, a melhor abordagem é encaminhá-las para cuidados especializados. Quando não há um ambiente adequado e condições apropriadas para a inclusão, os ganhos no desenvolvimento são substituídos por prejuízos para todas as crianças envolvidas. Isso destaca a necessidade urgente de uma reestruturação ampla do sistema social e educacional para garantir uma inclusão eficaz.

Segundo Secadas (2007) aprender habilidades simples do dia a dia, como autoconhecimento e a capacidade de estabelecer relações interpessoais, pode promover maior autonomia e independência, permitindo que essas crianças encontrem seu lugar na família, na escola e na sociedade.

O PAPEL DO PROFESSOR

A escola proporciona um ambiente ideal para a avaliação emocional de crianças e adolescentes, sendo um espaço social relativamente restrito que atua como intermediário entre a família e a sociedade. É na escola onde a performance dos alunos pode ser analisada e onde eles podem ser comparados estatisticamente com seus colegas, dentro de seu grupo etário e social.

Dentro da sala de aula, surgem situações psicológicas significativas nas quais os professores podem agir de forma positiva ou inadvertidamente agravar condições emocionais problemáticas dos alunos. Por exemplo, crianças autistas muitas vezes têm dificuldade em entender como estabelecer relações de amizade. Algumas não desenvolvem amizades, enquanto outras consideram que todos os colegas de classe são seus amigos. Os alunos podem trazer uma série de situações emocionais intrínsecas ou extrínsecas para a escola, refletindo tanto aspectos de sua constituição emocional ou personalidade quanto às repercussões emocionais de suas interações sociais e familiares.

As habilidades e deficiências variadas são características bem conhecidas entre os alunos com autismo, o que os torna desafiadores para o desenvolvimento de programas específicos. Um aluno autista pode exibir talentos notáveis em áreas como percepção espacial ou compreensão numérica, mas pode encontrar dificuldades em aplicar esses pontos fortes devido a obstáculos na organização e na comunicação. Portanto, é essencial que os professores sejam proficientes e experientes em ensinar, levando em consideração essas habilidades e limitações únicas.

Ensinar alunos com essa diversidade de habilidades exige avaliações abrangentes de todos os aspectos de seu funcionamento. Isso não deve se limitar apenas às habilidades acadêmicas,

mas também incluir os estilos de aprendizagem, capacidade de concentração, interação em grupo, habilidades de autonomia e outros fatores que possam influenciar seu processo de aprendizagem. Os estilos de aprendizagem são especialmente cruciais na avaliação, pois são fundamentais para liberar o potencial de aprendizado dos alunos.

Cada criança com autismo processa informações de maneira única, o que requer estratégias de ensino adaptadas às suas especificidades, pontos fortes, interesses e potenciais habilidades. Um professor habilidoso pode abrir várias portas de oportunidade nesse sentido. Adultos com autismo trabalhando em bibliotecas, com computadores, em restaurantes e em diversos outros ambientes são exemplos de como, com a instrução adequada, podem se tornar membros produtivos da sociedade. No entanto, muitos programas educacionais não reconhecem adequadamente tanto os pontos fortes quanto os desafios únicos desse grupo complexo de aprendizes.

A chave para uma melhoria contínua reside principalmente em considerar melhor as singularidades de cada indivíduo com autismo e proporcionar mais treinamento aos profissionais para que possam compreender melhor seus estilos de aprendizagem.

O COMPORTAMENTO DO AUTISTA

De acordo com Gauderer (1993), o autismo se caracteriza por mudanças significativas no comportamento que surgem precocemente na infância. É uma síndrome composta por uma variedade de alterações comportamentais que, embora não sejam exclusivas do autismo, formam uma constelação clínica única, não encontrada completamente em nenhuma outra condição.

Para Mahler, (1989), baseando-se nas perspectivas de relação objetal e no desenvolvimento do senso de realidade, podem-se identificar dois grupos clinicamente diferentes de psicose infantil precoce: em um deles, a mãe parece nunca ter sido emocionalmente reconhecida pelo bebê como uma figura representativa do mundo externo; por outro lado, a primeira representação da realidade externa, onde a mãe é vista como uma entidade separada e distinta, parece ausente.

Segundo Ferreira (2000) o autista percebe, assim, que as habilidades motoras, intelectuais e afetivas que permitem à criança se relacionar com o mundo dependem de sua carga tônica pessoal, que por sua vez é formada pelas interações que recebe do ambiente e das pessoas ao seu redor. É através da percepção de diversas experiências que a criança terá a oportunidade de estabelecer as bases para o desenvolvimento de sua independência e autonomia corporal, assim como para sua maturidade socioemocional.

Levin (2000) Segundo este autor, no autismo, o corpo está desprovido de qualquer outra referência além de estar à margem. É pura carne sem conexão representacional, uma presença puramente real. Para ele, o corpo no autismo permanece silencioso, sem voz, carente de gestualidade, mantendo-se encapsulado e objetificado nessa posição de mutismo. Esse mutismo não se deve a problemas auditivos, mas sim porque o que é visto e ouvido é o seu próprio não-lugar. É uma posição que não gera significado algum em relação a outro, nem estrutura a linguagem. Tanto o corpo quanto as posturas, o tônus muscular, os movimentos, o silêncio, o espaço e o tempo estão

numa relação de exclusão em relação à linguagem.

DIAGNÓSTICO

Os pais e cuidadores são os primeiros a detectar diferenças nas crianças com autismo. Desde o nascimento, o bebê pode mostrar-se indiferente à interação com pessoas ou brinquedos, preferindo focar sua atenção de maneira prolongada em objetos específicos. Por outro lado, algumas crianças podem apresentar um desenvolvimento normal nos primeiros meses para depois repentinamente se tornarem mais isoladas. No entanto, em alguns casos, podem se passar anos antes que a família perceba que algo está errado. Nesses momentos, parentes e amigos frequentemente reforçam a ideia de que não há nada de errado, atribuindo as diferenças ao comportamento individual de cada criança. Infelizmente, isso pode atrasar o início de intervenções educacionais especializadas, sendo que quanto mais cedo o tratamento é iniciado, melhores são os resultados.

Não existem testes laboratoriais ou de imagem que, isoladamente, possam diagnosticar o autismo. Portanto, o diagnóstico deve ser realizado clinicamente, através de entrevista e histórico do paciente, sempre diferenciando de problemas como surdez, condições neurológicas e retardo mental. Após o diagnóstico inicial, a criança deve ser encaminhada a um profissional especializado em autismo, que irá confirmar ou descartar o diagnóstico. Embora o autismo não possa ser confirmado por exames, outras condições semelhantes podem. Assim, diversos testes e exames podem ser realizados para descartar outros diagnósticos.

Entre diversos critérios diagnósticos, três são essenciais: poucas ou limitadas interações sociais, habilidades de comunicação subdesenvolvidas e comportamentos repetitivos, interesses fixos ou atividades repetitivas. Esses sintomas geralmente aparecem antes dos três anos de idade.

Não se conseguiu demonstrar qualquer causa psicológica na origem do autismo. Isso não implica que o ambiente seja neutro. O prognóstico e o desenvolvimento total dessas crianças são influenciados pela forma como vivem (os cuidados recebidos e a estrutura de apoio disponível). A causa principal pode estar ligada a mudanças biológicas, sejam elas hereditárias, ocorridas durante a gestação e/ou no parto. Provavelmente, essas mudanças resultam em falhas no funcionamento cerebral. Contudo, uma definição precisa ainda não é alcançável.

Podem exibir, além disso, comportamento peculiar e isolado; uma forma inadequada de brincar; ausência de reação de surpresa; interesses específicos com insistência em girar objetos e habilidades especiais (como hiperlexia ou ouvido absoluto); fascínio por água; crises de choro e angústia sem causas aparentes; risos e gargalhadas fora de contexto e um atraso no desenvolvimento das habilidades motoras.

Esses episódios funcionam como um alerta para a necessidade de uma perspectiva diferenciada por parte dos pais, educadores e médicos.

Para padronizar o diagnóstico, foram desenvolvidas diversas escalas, além das definições amplamente aceitas presentes na Classificação Internacional das Doenças. 10^a. Edição (CID 10) e

no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais. 4ª. Edição. (DSM-IV).

As investigações laboratoriais que devem ser realizadas com o objetivo de obter um diagnóstico diferencial e identificar possíveis comorbidades associadas incluem os seguintes exames:

Sorologias;

ECG;

Avaliação oftalmológica;

Neuropsicológico;

Pesquisa do X frágil/ Cariótipo;

RNM;

EEG;

Erros inatos do metabolismo /teste do pezinho;

Avaliação audiológica;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, constatamos que o autismo é uma síndrome caracterizada por uma ampla variedade de sintomas e graus de manifestação. Até o momento, pouco se sabe com precisão sobre suas causas, com o conhecimento sendo fundamentado principalmente em teorias cognitivas. Observamos também que pesquisas nessa área trouxeram novas maneiras de entender a síndrome e novas hipóteses sobre o funcionamento cerebral. Além disso, considerando que as pessoas com autismo não estão naturalmente incluídas na sociedade, procurou-se investigar como ocorre a educação dessas pessoas e como tem sido a atuação dos professores com esses alunos. As pessoas com autismo necessitam de uma estrutura eficiente, métodos de ensino adequados, ambientes preparados e abordagens específicas para alcançar um desenvolvimento mínimo no processo educativo.

No entanto, conclui-se com este estudo que o Autismo ainda é um tema que precisa ser amplamente abordado em nossa sociedade. Pessoas com autismo apresentam desafios significativos para o desenvolvimento, exibindo várias desordens comportamentais, o que demanda a criação de estratégias eficazes para ajudá-los a superar suas limitações. Por outro lado, esses indivíduos também possuem diversas habilidades que devem ser estimuladas e desenvolvidas através de estratégias apropriadas, permitindo-lhes conquistar seu espaço na comunidade. Fala-se bastante sobre a educação especial e inclusiva de alunos com deficiências visuais, auditivas, físicas, mentais, entre outras, mas os autistas muitas vezes são esquecidos. Há uma falta de incentivo das autoridades quanto à formação de profissionais qualificados para trabalhar com esses alunos, resultando em um "vácuo" na vida dos autistas e de suas famílias, que se veem presos nessa situação.

O papel de um professor ao lidar com alunos com autismo é essencialmente o de enxergar o

mundo através de suas perspectivas e usar essa visão para ajudá-los a se integrar em nossa sociedade de maneira mais autônoma possível. Embora não seja possível curar os déficits cognitivos subjacentes ao autismo, é por meio da compreensão desses desafios que se pode elaborar programas educacionais eficazes, visando superar as dificuldades associadas a esses transtornos do desenvolvimento tão único que é o autismo.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, S. P. H. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicologia e Sociedade, São Paulo, v. 21, n.1, p.65-74, 2009. Disponível em: www.scielo.com.br>Acesso 08 jul. 2024.

FERREIRA, C. A. de M. **Psicomotricidade da educação infantil à gerontologia: teoria e prática**. São Paulo: Lovise, 2000.

GAUDERER, C. E. **Autismo**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1993.

LEBOYER, M. **Autismo infantil: fatos e modelos**. São Paulo: Papyrus, 2007.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAHLER, M. **As psicoses infantis e outros estudos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SECADAS, C. **Autismo Infantil: avaliação e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Art-med, 2007.

A GESTÃO ESCOLAR DESAFIADORA, DESENVOLVIDA EM CARÁTER DEMOCRÁTICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS TRADICIONAIS VERSUS PRÁTICAS INOVADORAS CHALLENGING, DEMOCRATICALLY DEVELOPED SCHOOL MANAGEMENT: CONSIDERATIONS ON TRADITIONAL VERSUS INNOVATIVE PRACTICES



VANDA FRANCO MONTEIRO DE CASTRO

Graduada em Pedagogia pela UNIP; Pós-graduada em Psicopedagogia e Ludopedagogia pela Campos Elíseos; Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo; Professora de Ensino Fundamental pela Prefeitura Municipal de Bragança Paulista.

RESUMO

O objeto de estudo dessa monografia foi a análise da parceria entre as partes envolvidas no processo escolar, desde a comunidade, a família, os funcionários, professores e equipe de liderança, como corresponsáveis no sucesso dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. O trabalho busca pesquisar os benefícios da inovação dos modelos de gestão atuais, incentivando a instituição de tendências democráticas, a partir da discussão dos benefícios e limitações que padrões tradicionais e democráticos podem acarretar. Sendo assim, identifica práticas democráticas que podem ser instituídas e aprimoradas, refletindo, com sucesso, no desenvolvimento das capacidades dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática; Parceria; Participação; Processos de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The object of study of this monograph was the analysis of the partnership between the parties involved in the school process, from the community, the family, staff, teachers and the leadership team, as co-responsible for the success of the students' teaching and learning processes. The work seeks to research the benefits of innovation in current management models, encouraging the establishment of democratic tendencies, based on a discussion of the benefits and limitations that traditional and

democratic patterns can entail. In doing so, it identifies democratic practices that can be instituted and improved, successfully reflecting on the development of students' abilities.

KEYWORDS: Democratic management; Partnership; Participation; Teaching and learning processes.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo discutir brevemente as tendências de gestão escolar aplicadas em instituições públicas analisando, com base em referenciais, os fundamentos e perspectivas da gestão democrática, neste setor educacional e os benefícios que a instituição desta gestão democrática pode trazer para o ensino, como um todo.

Iremos abordar, teoricamente, os processos de Gestão Escolar conhecidos, com especial atenção às práticas democráticas que podem estar envolvidas neste mesmo processo, para o sucesso escolar.

No tema central do trabalho discute-se o papel desafiador do gestor escolar, a partir de uma gestão democrática e participativa, dentro de uma instituição renovada, refletindo a partir da problemática na parceria entre partes envolvidas no contexto escolar - como família (alunos, pais e responsáveis) e escola (funcionários, professores e equipe de liderança) – inserida em uma nova gestão democrática, a qual efetiva a participação de todos, garantindo um ensino de maior qualidade.

Esta pesquisa surgiu em virtude de a aluna, responsável por esta pesquisa, presenciar, em sua prática docente, situações nas quais a maioria das decisões sempre partem de uma escala hierárquica, na qual o diretor tem poder “supremo” sobre tudo o que diz respeito à unidade escolar. Deixando, muitas vezes, o grupo participante passivo e insatisfeito por, de fato, não ter conhecimento sobre qual é o objetivo de certas ações e por desconhecerem, também, a importância da atuação de cada um no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a hipótese construída para a realização desta pesquisa é a de que se a prática da gestão democrática, que envolve a discussão e tomada de toda decisão referente à escola, em seus diversos aspectos, tanto financeiro, quanto estrutural, pedagógico, enfim, se integrar às partes envolvidas no processo, como a família e, também, os funcionários da instituição, caracterizando um processo de divisão de responsabilidades e autoridade, a própria escola tende a ganhar em autonomia, garantindo melhores resultados em todos os processos envolvidos, refletindo, significativamente, no sucesso da aprendizagem dos alunos.

Os objetivos propostos para a pesquisa buscam descrever as tendências das práticas de gestão escolar e distinguir as vantagens da tendência democrática para o sucesso escolar; analisar como ocorre a interação entre família e escola; investigar ações, por parte da escola, que buscam a participação efetiva da comunidade; descrever o processo de gestão aplicado em escolas municipais; comparar métodos de gestão com práticas centralizadas X práticas democráticas; identificar as vantagens do envolvimento do grupo (família/escola) para o sucesso do ensino.

O embasamento para a realização desta pesquisa será construído a partir de pesquisa bibliográfica e documental, por meio de livros, artigos, revistas especializadas, jornais e sites, que tecem considerações sobre o tema proposto.

BREVE HISTÓRICO SOBRE GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

O mundo passou diversas mudanças. Vivenciou inúmeras fases do processo capitalista, incluindo períodos ditatoriais, fundamentando, nessa época, o conceito da gestão escolar em bases teóricas da administração científica, entre as décadas de 1930 a 1970, nas quais era clara e notória a centralização do poder. No âmbito educacional, esse quadro de mudanças não foi diferente.

O sentido de administração remetia, há tempos, a comando e controle, apenas. Alguns aspectos refletem, claramente, essa questão mal representada. Ainda a centralização do poder (inclusive na tomada de decisões), o autoritarismo, a hierarquização e verticalização dos sistemas de ensino e escolas, desconsiderando os processos sociais, a burocratização e a fragmentação de ações, refletiam um modelo vigente que desconsiderava as reais necessidades da instituição escolar como setor social, ignorando esse seu caráter social, que a caracteriza como “dependente” de um grande número de pessoas envolvidas para, de fato, se fazer acontecer como instituição em busca de um sucesso esperado.

O poder, centralizado, passou pela influência da Igreja, do militarismo, e a tomada de decisões restringia-se apenas a um setor pré-definido, tendo, o diretor - independentemente de sua formação, a qual, muitas vezes, estava, de fato, distante da realidade educacional - autonomia total para definir os rumos que seriam percorridos.

Dessa forma, havia pessoas “dirigindo” escolas que, na maioria das vezes, não tinham a menor ideia do que uma escola em si anseia ou necessita para se manter. Pessoas que não possuíam formação em áreas educacionais, e por isso, eram incapazes de reconhecer a função da instituição escolar, social, enquanto acolhedora de uma comunidade, formadora de cidadãos, capazes de se posicionar e tomar atitudes que podiam mudar o mundo. Até porque o período atual repreendia, brutalmente, mudanças e posicionamentos contrários aos oferecidos.

O produto da educação não era a qualidade do ensino, em si. Mas uma representação e afirmação dos modelos autoritários que existiam, até então.

A escola era vista, portanto, apenas como uma organização racional, em busca de objetivos burocráticos, descontextualizados dos principais interessados à educação, que são os próprios alunos.

Porém essa visão foi deixada de lado, introduzindo tendências democráticas, que efetivam a participação da comunidade no processo de gestão escolar, na tomada de decisões, na parceria e divisão de responsabilidades diante do ensino.

Essa mudança de visão e ação permitiu a construção de uma democracia, não somente nas escolas, mas em todos os setores das vidas da comunidade. A democracia se tornou quase um “grito de independência” da população, a qual passaria a ter voz, a ter vez.

Identifica-se, também, neste momento, a instituição de uma democracia representativa, desde o mais alto escalão da sociedade, em que todos os dirigentes são eleitos por votos dos cidadãos (Presidente da República, Governadores, Prefeitos, Senadores, Deputados e Vereadores).

As conquistas históricas trazidas por essa democracia representativa são ampliadas e novos avanços reais para a grande maioria da população são conquistados enquanto a democracia se tornar, cada vez mais, uma democracia participativa.

BREVES CARACTERÍSTICAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

Diante de um quadro que remete à gestão escolar apenas a situações descontextualizadas e, certamente, desnecessárias para o produto da escola, que é o ensino, alguns estudiosos passaram a tecer significativas considerações sobre o modelo instituído, até então, baseados em tendências capitalistas, que norteavam a administração das escolas.

Se, de acordo com Souza (2006), “a gestão escolar visa promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino. O objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos”, como essas tendências centralizadoras em ação e decisão, que buscavam apenas um ensino mecanicista, poderiam atingir a essência da definição da gestão escolar?

O conceito de gestão escolar ainda é muito discutido. Porém a busca incessante pela qualidade no ensino demonstrou que os padrões instituídos, até então, não satisfaziam, nem de longe, às expectativas a um ensino efetivo.

Por isso, a gestão escolar buscou transpor barreiras que poderiam limitar a autonomia escolar e a participação da comunidade, assegurando, dessa maneira, maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica, garantindo, assim, um novo caminhar que se aproximaria do ideal esperado.

O direcionamento da escola deixa de ser um trabalho mecânico, também. Pois é inconcebível que a pessoa que esteja na direção de uma escola não seja capaz de refletir sobre as peculiaridades dos processos de ensino e voltar o olhar para essas questões relevantes.

Assim, a gestão escolar ultrapassou os limites da administração e passou a envolver gestão de pessoas; uma vez todas as organizações dependem do fator humano – pessoas – e, também, as pessoas, dependem das organizações para se manterem.

Gestão de pessoas envolve pessoas e organizações; uma relação que gera uma co-dependência para existir. A gestão de pessoas engloba ações e políticas que direcionam o fazer humano e as relações no ambiente de trabalho. Representa uma gama de possibilidades que influenciam na eficácia tanto dos funcionários quanto das organizações em si, uma vez que volta a busca para o fortalecimento da formação de cidadãos – caráter social essencial para a existência da instituição escolar.

A gestão escolar busca qualidade. Qualidade de ensino. Qualidade de relações. Qualidade dos processos. Uma qualidade que é relativa ao contexto norteadas a partir de inúmeras possibilidades, que orientem para um ensino efetivo e significativo, capaz de desenvolver competências exigidas pela sociedade, como posicionamento crítico e cidadania responsável, essencialmente.

O processo de gestão escolar deve garantir, então, um desenvolvimento completo do aluno, a partir de sua própria compreensão e da compreensão do mundo no qual vive, para que tenha condições de atuar sobre e nesse mundo no qual está inserido, com responsabilidade.

Usualmente, costuma-se classificar a Gestão Escolar em três áreas, que não podem ser ou estar separadas, mas sim interligadas:

- A gestão pedagógica – que cuida da própria área educativa, do próprio ensino, desde a fundamentação dos objetivos/metasp da educação até a orientação, os processos pelos quais passa e a efetivação de ações que garantam o alcance desses objetivos;
- A gestão administrativa – responsável pela parte física e institucional da unidade escolar;
- A gestão de recursos humanos – ou gestão de pessoas: cuida das pessoas envolvidas no processo educacional, desde os alunos, até a equipe escolar e a comunidade, garantindo satisfação e rendimento, nas relações individuais e interpessoais.

Tendo, o gestor, essa consciência, da importância de integração e harmonia entre as áreas da gestão, ele deve estar direcionando em busca de qualidade.

Sua ação, inovadora e dinâmica, agora, pode fortalecer vínculos, desenvolver parcerias que ressignifiquem ações, estimular a corresponsabilidade dos vários envolvidos no fazer escolar, aprimorando os resultados do ensino e a autonomia da instituição.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA

De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, democracia significa: governo do povo; soberania popular. Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e na distribuição equitativa do poder.

“Democracia não é apenas uma ideia e um ideal a atingir, mas é um modo concreto de vida, um processo de experiência que vai enriquecendo o próprio processo, o qual, desta forma, avança.” (DEWEY apud NEUTZLING, 1984, p.87).

Não se pode considerar a democracia apenas como uma organização do Estado ou apenas um sistema político. O sentido de democracia abrange mais. Abrange a possibilidade de participação de um povo na construção e revolução de sua própria história e da história de seu país, de seu povo.

Considera a importância individual para o bem coletivo. Reconhece a valorização do envolvimento de todos em busca de soluções que garantam uma melhor qualidade de vida.

Mas para que essa participação, de fato, ocorra, é necessário, também, que os indivíduos tenham consciência da importância de sua participação para alcançar mudanças. É importante que, desde cedo, as pessoas estejam envolvidas em práticas que garantam essa participação, essa valorização pessoal.

Esse processo cria autonomia, forma cidadania, gera criticidade. E coloca o ser em condições de se posicionar criticamente em relação a diferenciados assuntos. É nesse sentido que entra em discussão a necessidade de reestruturação das escolas e do ensino, onde são formadas as bases iniciais de formação dos cidadãos.

Cabe à escola, inicialmente, criar situações e oferecer condições para que as pessoas se formem como cidadãos, capazes de se posicionarem diante de fatos e de fundamentarem suas opiniões, com embasamento, diante de situações diversas.

Uma escola pautada em modelos tradicionais, que desvalorizam o ser humano e suas capacidades individuais, não tem condições de garantir essa efetivação da democracia.

Por isso, discute-se muito sobre o tema e reconhece-se a necessidade de instituir uma escola renovada, com novos modelos de gestão/administração, novos modelos de formação e novos modelos de parcerias, que garantam o envolvimento e participação da comunidade na vida escolar, definindo responsabilidades individuais que garantem o sucesso e bem coletivo, refletindo na qualidade da educação.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA SE CHEGAR À DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO

Toda vez que se propõe discussões em torno da educação, são levantadas questões pertinentes em relação ao processo educativo. Sendo a escola um local de construção do indivíduo, capaz de transformações sociais, por que, na maioria das vezes, sua administração reflete um modelo de classes, no qual a democracia, que envolveria a população interessada no processo, nem sempre acontece?

Essa tendência, a qual centraliza a tomada de decisões em um único setor, no caso, o dominante, tornando passíveis as demais pessoas participantes, nos remete a métodos autoritários, ditadores, militares, no qual a opinião do outro não tem qualquer valor, como visto no capítulo anterior.

A sociedade, porém, já superou essa falha de anulação do próximo, já conquistou em direitos, já se desenvolveu como setor social. Mas voltando o nosso olhar para a instituição escolar em si, vemos que essas conquistas se perdem no meio do caminho, em alguns casos. Percebemos que não há um espaço que disponibilize participação efetiva para a tomada de decisões. Vez ou outra vemos uma pequena abertura para o entrosamento entre as partes, porém nem sempre aproveitada como, de fato, poderia e deveria.

Talvez isso não aconteça por ainda ser um processo novo, em andamento, em formulação, que requer grandes mudanças na estruturação básica das escolas e que demanda tempo para ser assimilado. Todavia, esse espaço de envolvimento entre as partes é essencial, uma vez que é por

meio da comunicação, gerada na interação, que o ser humano se desenvolve, se constitui e constitui o mundo a seu redor. Ou seja, é nessa interação que o homem encontra significado e ressignifica as suas ações, podendo se posicionar diante de fatos ou circunstâncias.

Na década de 80, aprofundou-se o processo de democratização política da sociedade brasileira e houve uma pressão para que o diretor revelasse sua face de educador, chegando-se a questionar a direção da escola por um só indivíduo. Assim, foi ganhando força a proposta de direção colegiada, formada por representantes de todos os membros envolvidos no processo educativo. (WARDE, 1992).

Essa direção colegiada tende a integrar, envolver os vários setores da escola em seus projetos, buscando uma divisão de responsabilidades e distribuição de autoridade, que não tira o “poder” do diretor, mas traz força à instituição escolar, uma vez que um grupo lutando por uma mesma causa, tem mais condições de sucesso do que uma única pessoa frente a um grupo, reivindicando transformações.

Força também estimulada a partir do momento em que há a percepção de sua própria posição em relação à tomada de decisões, o que leva o indivíduo a repensar suas atitudes, sua participação; enquanto cria maior autonomia, condições e suportes reais para participar e decidir.

Um movimento com tendências democráticas se atrela e se complementa, como vemos, à conceitos e práticas de autonomia. Necessária à efetiva instituição da democracia.

Enquanto a democracia caracteriza, segundo Houaiss (2001, p. 935) como “sistema político comprometido com a igualdade ou com a distribuição equitativa de poder entre os cidadãos”, a autonomia a complementa, quando definida por Barroso in Ferreira (2000, p. 16) como “conceito relacional (...) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações.”.

O alcance das transformações necessárias e dos objetivos que se delineiam durante a trajetória escolar geram a necessidade de reestruturação da escola como, de fato, um setor social.

Uma direção colegiada influencia, também, e, diretamente, no sucesso do ensino dos alunos. Como afirma Tedesco (1998) o bom desempenho dos alunos não depende do caráter das instituições, mas da dinâmica delas. Ou seja, da maior ou menor identidade institucional, associada ao grau de autonomia dos estabelecimentos para definir os estilos de ação pedagógica.

Nóvoa (1995, p. 27) afirma que:

“As escolas com melhores resultados são, normalmente, aquelas que conseguem criar condições propícias a uma colaboração das famílias na vida escolar. É preciso romper, de uma vez por todas, com a ideia de que as escolas ‘pertencem’ à corporação docente. Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio ativo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem diretamente respeito.”

Portanto, é possível perceber que, assim como para a sociedade, a democracia trouxe N vantagens, para o processo educativo, isso também tende a ocorrer. Desde que se insira em um planejamento bem estruturado, com objetivos delimitados e ações efetivas.

AS CARACTERÍSTICAS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A busca pela superação dos moldes capitalistas nos ensinou o valor de lutar pela reconquista e pela garantia da democracia.

Ser cidadão, como dizia Paulo Freire, é o ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente.

A escola poderá não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa, para o exercício de uma cidadania consciente e comprometida com os interesses da maioria socialmente excluída ou dos grupos sociais privados dos bens culturais e materiais produzidos pelo trabalho dessa mesma maioria. A contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a gestão democrática na escola.

Entre os princípios que devem nortear a educação escolar, contidos na nossa Carta Magna - a Constituição de 1988 -, em seu Art.206, assumidos no Art. 3º da lei n.9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB), consta, explicitamente, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII do Art. 3º da LDB).

De acordo com Dalberio (2004), “o diretor não deve ser autoritário, pois ao gestor cabe o perfil de ser democrático e, portanto, desenvolver condições de favorecer o processo democrático no cotidiano da escola.”

É o perfil do diretor inovador motivar a participação da comunidade nas decisões da escola.

A gestão escolar democrática coordena esforços individuais e coletivos em torno de objetivos comuns, definidos coletivamente, comprometidos com o bem comum. É como um grupo, nos quais os envolvidos se tornam parceiros. Por isso, é preciso criar espaços para a participação de todos na escola, criando órgãos colegiados como, por exemplo:

- Conselho Escolar: representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto, definindo caminhos para a gestão administrativa e pedagógica da escola. A escolha dos membros deve pautar-se na efetiva participação, onde o importante é a representatividade, a disponibilidade e o compromisso; saber ouvir e dialogar, assumindo responsabilidades de acatar e representar as decisões da maioria, sem deixar de apresentar suas opiniões e propostas, uma vez que os conselhos escolares são um espaço de participação e exercício de liberdade.

- Conselho de Classe: composto por professores, direção, alunos e coordenadores pedagógicos – avaliam os processos de ensino e aprendizagem;

- Grêmios Estudantis: associação de alunos, os quais defendem os interesses dos próprios estudantes, a partir de debates ou eventos; garantindo vivência efetiva da cidadania. É o próprio grupo de alunos quem define os objetivos, a estrutura e forma de funcionamento do grêmio. É de extrema importância que a comunidade escolar incentive e estimule essa instituição, garantindo a

participação social dos alunos;

- Associação de Pais, Alunos e Mestres (APAM): representa um grupo criado por associação, representando os diversos segmentos da comunidade escolar, auxiliando no processo educacional, na assistência escolar, na integração escola-comunidade, nos interesses financeiros da instituição, pela utilização de recursos materiais e financeiros que auxiliam a escola na melhoria do ensino, assistência aos alunos, áreas sociais, econômicas e de saúde e na realização de atividades culturais e de lazer;
- Conselho Administrativo-Pedagógico: estabelece e debate sobre as questões, como o próprio nome diz, administrativas e pedagógicas da instituição.

Dalbério (2008) apud Ferreira “afirma que, mesmo existindo a lei, por muito tempo, o colegiado configurou-se apenas como um órgão consultivo, em que o próprio nome já explicita a ideia de que ele não toma decisões, mas apenas é consultado sobre os problemas da escola.”

Muitos gestores ainda mantêm esse modelo consultivo, porém a visão democrática exige que todos os participantes dos órgãos colegiados tenham o mesmo poder decisório. Dessa forma, legitimam as decisões tomadas e garantem a efetiva participação da comunidade escolar.

São os sistemas educacionais e suas unidades escolares que definem quais órgãos serão implantados nas escolas. Por isso, podem ser encontrados grupos com diferenciadas denominações em organizações diversas. Além da nomenclatura, variam também as atribuições dos órgãos, sendo estabelecidas pelo sistema nos quais se inserem, no ato de sua criação.

Porém independente da nomenclatura que levam ou das atribuições a que são direcionadas, os órgãos colegiados têm, no geral, um mesmo objetivo, que é “mediar a relação entre o Estado e a sociedade, a serviço das finalidades maiores da educação e do zelo pela aprendizagem nas escolas brasileiras.” (FERREIRA).

Em outras palavras, garantir o envolvimento da comunidade escolar, em busca de um ensino de qualidade aos alunos da instituição.

Outro ponto que consolida o processo de participação e construção coletiva nas escolas é a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). O projeto político-pedagógico elaborado apenas por especialistas, ou equipes de liderança, não consegue representar os anseios da comunidade escolar.

Por isso, ele deve ser elaborado em um ambiente, também, democrático, participativo e dialogado, a partir de um processo que inclua discussões com a comunidade local, sobre os objetivos da escola e os problemas que precisam ser superados, definidos pela coletividade, por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas e da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, para a construção de uma nova realidade.

A QUALIDADE DO ENSINO INSERIDA EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

“Qualidade é um conceito dinâmico reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação.” (FERREIRA).

O contexto atual da educação exige uma escola que tenha condições de proporcionar um ensino de qualidade, a partir do respeito das diversidades e das individualidades, também, de cada um. Dessa forma, a escola de qualidade reconhece as potencialidades e capacidades de cada um. E valoriza essas capacidades, atuando a partir dos ritmos de cada um.

Aqui fica clara que a necessidade de democratização ultrapassa as esferas políticas e atinge a sociedade, como um todo, em todos os setores.

A escola democrática garante não apenas a melhoria na qualidade do ensino, mas também a melhoria da qualidade de vida das pessoas, uma vez que essa característica democrática tende a acompanhar a formação da pessoa no decorrer de toda a sua vida.

Dentro da concepção democrática, as tendências tradicionais da educação, antes em vigor, são deixadas de lado. Assim, o ensino mecânico perde lugar, assim como a visão errônea do professor como único detentor do saber.

Na escola democrática, considera-se e valoriza-se o educando. Reconhecendo sua atuação ativa na construção do próprio conhecimento e colocando o professor no lugar de mediador, que orienta e instrui a construção do aluno, nos momentos necessários.

Além da valorização do próprio educando, é necessária a valorização, também, e inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar. Inclusive e, talvez, mais difícil, da conscientização dos pais sobre a importância de se fazerem presentes na educação de seus filhos. Muitas vezes, os pais são um grande desafio para a gestão.

Dessa forma, cabe à escola criar condições para que as famílias se envolvam, de fato, nos processos da unidade escolar.

A participação dos pais e o reconhecimento, por parte deles, das funções da escola, refletem, diretamente, no desempenho dos alunos, os quais tendem a sentir-se mais motivados inseridos em um contexto familiar que valoriza a educação e o ensino.

Não existe um padrão a ser utilizado para verificar a qualidade de uma escola. Porém o mais importante é que se garanta a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, O papel desafiador do gestor escolar, a partir de uma gestão democrática e participativa, dentro de uma instituição renovada, buscou discutir sobre a necessidade de parceria entre as partes envolvidas no contexto escolar - como família (alunos, pais e responsáveis) e escola

(funcionários, professores e equipe de liderança) – inserida em uma nova perspectiva de gestão – democrática - a qual efetiva a participação de todos, garantindo um ensino de maior qualidade.

Inicialmente, foram feitas pesquisas em livros e sites da internet, com autores que teceram considerações sobre o tema, a fim de fundamentar os questionamentos propostos, estruturando o trabalho em dois capítulos, nos quais se discute o histórico e as características da gestão escolar, e as mudanças pelas quais o setor educacional passou até que se reconhecesse a necessidade de instituir modelos democráticos no lugar de práticas tradicionais, aplicadas até então.

A partir de observações, foi possível apontar como ocorre a estruturação da gestão escolar, dentro de unidades escolares municipais de São José dos Campos, efetivando a interação entre a família e a escola.

É possível perceber que, em alguns momentos, muitas instituições encontram dificuldades em readaptar suas estruturas, uma vez que não há orientações efetivas que direcionem essas reestruturações. Mas, em outros momentos, é notória a preocupação em começar a introduzir essas tendências. Como foi possível perceber na eleição, inovada, de conselhos escolares; no oferecimento de eventos, fora do horário escolar, nos quais a família é convidada a estar mais próxima da realidade escolar dos filhos; na relação dialógica entre pais e professores; na possibilidade de voz aos pais com críticas, sugestões e elogios às práticas que tem sido aplicada.

Considerando o contexto atual no qual a sociedade está inserida, é de fundamental importância que se renovem os modelos de administração escolares instituídos, até então, uma vez que as práticas tradicionais passavam as partes, desconsiderando a relevância de cada um, dentro das práticas e processos de ensino; o que reflete, significativa e negativamente, no desenvolvimento escolar.

Ficou claro, então, que a reestruturação das práticas administrativas, direcionadas para um novo parâmetro democrático, garante, primeiramente, a valorização dos participantes da escola, a divisão de responsabilidades e maior comprometimento das partes. Refletindo, aqui, significativa e positivamente, nos processos de ensino.

Dessa forma, os objetivos propostos, tanto geral quanto específicos, foram alcançados, uma vez que foi possível discutir as diferenciadas tendências aplicadas à gestão e os benefícios e consequências de cada uma; apontando, assim, a importância de renovação dos moldes que se conheciam.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da Gestão Escolar em Portugal**. In FERREIRA, Naura. *Gestão Democrática da Educação*. São Paulo. Cortez, 2001.

DALBERIO, M. H. B. **Gestão democrática e participação na escola pública popular.** In FERREIRA, Sandra Mara Bessa. **Fundamentos Teóricos e práticos da Gestão Escolar.** Brasília – DF.

FERREIRA, Sandra Mara Bessa. **Fundamentos teóricos e práticos da Gestão Escolar.** Brasília – DF.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro. Objetiva, 2001.

MANIFESTO DOS PINONEIROS DA ESCOLA NOVA. 1931. Disponível em <http://pedagogiaemfoco.pro.br/hebo7a.htm>, Acesso 30 jun. 2024.

NEUTZLING, Cláudio. **Tolerância e democracia.** Em John Dewey. Roma: Pontifícia Universidade Gregoriana, 1984

NÓVOA, Antônio. **Para uma análise das instituições escolares.** In NÓVOA, Antônio. As organizações escolares em análise. Lisboa, D. Quixote, 1992.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo.** São Paulo. Ática, 1998.

WARDE, Mirian Jorge. **Considerações sobre a autonomia da escola.** Revista Ideias: O diretor-articulador do projeto de escola. FDE, 1992.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PSYCHOMOTRICITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Presidente Prudente - UNIPRUDENTE - UNIESP (2013); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba - FAC (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo - UCESP (2016); Especialista em Arte e Musicalidade pela Faculdade Conectada - FACONNET (2020); Professora na Escola Municipal Vereador Ivan Junior Lima Barboza - Educação Infantil.

RESUMO

Observa-se que as habilidades psicomotoras e o desenvolvimento motor na infância podem significativamente aprimorar as habilidades motoras, cognitivas e afetivas das crianças. No entanto, devido à falta de conhecimento sobre o assunto, muitos pais não conseguem explorar adequadamente esses aspectos básicos. Portanto, é crucial que os professores estejam cada vez mais preparados para aplicar esses conhecimentos na primeira infância. O objetivo deste artigo é compreender a importância das habilidades psicomotoras na Educação Infantil, considerando as particularidades do desenvolvimento infantil no contexto educacional, por meio de uma revisão de literatura. É na Educação Infantil que as crianças asseguram os seus direitos como futuros cidadãos, através de diversas práticas e mediação do educador, os alunos adquirem conhecimentos e socializam, contribuindo assim para um resultado positivo nos aspectos cognitivos, motores e sociais. Os resultados destacaram que, a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois com a orientação adequada, o professor assume um papel indispensável na construção do conhecimento do aluno, fortalecendo assim o desenvolvimento cognitivo. A primeira infância é um período crucial para o estabelecimento das bases fundamentais para a aprendizagem inicial. Diante dessa afirmativa, enfatiza-se a relevância deste tema para o desenvolvimento motor, mental e físico das crianças. A psicomotricidade na Educação Infantil é uma prática valiosa que pode transformar o ambiente escolar e promover um desenvolvimento mais completo, visando uma educação mais rica, envolvente e significativa para as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Corpo; Movimento; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

It can be seen that psychomotor skills and motor development in childhood can significantly improve children's motor, cognitive and affective skills. However, due to a lack of knowledge on the subject, many parents fail to adequately explore these basic aspects. It is therefore crucial that teachers are increasingly prepared to apply this knowledge in early childhood. The aim of this article is to understand the importance of psychomotor skills in Early Childhood Education, considering the particularities of child development in the educational context, through a literature review. It is in Early Childhood Education that children secure their rights as future citizens, through various practices and mediation by the educator, students acquire knowledge and socialize, thus contributing to a positive result in cognitive, motor and social aspects. The results show that the school plays a fundamental role in the child's development, because with the right guidance, the teacher plays an indispensable role in the construction of the student's knowledge, thus strengthening cognitive development. Early childhood is a crucial period for laying the fundamental foundations for initial learning. In light of this, the relevance of this topic for children's motor, mental and physical development is emphasized. Psychomotricity in Early Childhood Education is a valuable practice that can transform the school environment and promote more complete development, aiming for a richer, more engaging and more meaningful education for children.

KEYWORDS: Psychomotricity; Body; Movement; Child development.

INTRODUÇÃO

Especialistas em educação concordam cada vez mais sobre a importância do monitoramento constante do crescimento infantil por parte dos educadores. É crucial entender e analisar o processo de desenvolvimento da criança nas fases iniciais para que o educador possa identificar como trabalhar no seu desenvolvimento motor.

O desenvolvimento da criança na Educação Infantil é fundamental, sendo a psicomotricidade uma forma de incentivo para as habilidades motoras, intelectuais e sociais. Este processo possibilita às crianças expressarem-se através do corpo em movimento e da criatividade. Por isso, enfatiza-se a importância dos educadores poderem capacitar-se na criação de recursos didáticos e lúdicos que favoreçam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes como jogos, brincadeiras ou atividades adequadas à aprendizagem infantil.

Considerando o exposto, este artigo tem como objetivo compreender a importância das habilidades psicomotoras na educação infantil, levando em consideração as peculiaridades do desenvolvimento infantil no contexto educacional. Os objetivos específicos incluem: a) identificar as principais teorias e conceitos relacionados à psicomotricidade; e b) analisar os benefícios da

psicomotricidade para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

A escolha do tema se justifica pela necessidade de métodos pedagógicos que atendam às demandas de desenvolvimento holístico das crianças. A psicomotricidade se destaca como uma abordagem que pode enriquecer a prática pedagógica, promovendo um desenvolvimento equilibrado e saudável. Além disso, há uma lacuna significativa na literatura sobre a aplicação prática da psicomotricidade na educação infantil, o que evidencia a importância de mais estudos nesta área.

PSICOMOTRICIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA

Nos últimos anos, a psicomotricidade tem se tornado cada vez mais conhecida e utilizada, especialmente em virtude dos benefícios proporcionados para o desenvolvimento infantil. A abordagem psicomotora sugere uma visão holística sobre o ser humano, considerando a conexão entre as funções cognitivas, motoras e emocionais no contexto do seu ambiente psicossocial (OLIVEIRA, 2015).

Existem várias definições para psicomotricidade, mas é uma área em constante evolução e expansão para diversos campos. Seu uso inicialmente foi utilizado apenas na correção de algumas debilidades, dificuldades ou deficiências. Atualmente, ocupa um papel fundamental na Educação Infantil (PEREZ; CRUZ; 2014).

É importante ressaltar que o movimento é a primeira expressão na vida do ser humano. Mesmo durante a vida intrauterina, os corpos já realizam movimentos que gradualmente se tornam estruturados e influenciam muito o comportamento. Os movimentos ajudam a expressar sentimentos, pensamentos e atitudes que muitas vezes podem estar armazenados inconscientemente. A afetividade, desejos e possibilidades de comunicação são todos articulados através do movimento – tornando a psicomotricidade essencial tanto para ensinar como se movimentar efetivamente quanto para reeducar movimentos inadequados (PEREZ; CRUZ; 2014).

Sobre a psicomotricidade, é preciso levar em consideração alguns aspectos:

1. Socioafetivo: Favorecer sua autoimagem positiva, valorizando suas possibilidades de ação e crescimento à medida que desenvolve seu processo de socialização e interage com o grupo independente de classe social, sexo ou etnia;
2. Cognitivo: Acreditar que, através das descobertas e resoluções de situações, ele constrói as noções e conceitos. Enfrentando desafios e trocando experiências com os colegas e adultos, ele desenvolve seu pensamento;
3. Psicomotor: Através da expansão de seus movimentos e exploração do corpo e do meio à sua volta. Realizando atividades que envolvam esquema e imagem corporal, lateralidade, relações temporo-espaciais (LE BOUCH, 1987, p. 220).

Ainda conforme destacado por Le Bouch (1987, p. 221),

Os fatores psicomotores e as atividades a serem trabalhadas para realizar a Educação Psicomotora são:

1. Atividade Tônica: Tonicidade; Equilíbrio.
2. Atividade Psicofuncional: Lateralidade; Noção do corpo; Estruturação espaço corporal.
3. Atividade de Relação: Memória corporal.

A psicomotricidade auxilia os indivíduos em todos os aspectos de suas vidas, auxiliando com questões físicas, cognitivas e emocionais. Para superar um problema específico, é necessário determinar quais atividades devem ser desenvolvidas. Problemas de desenvolvimento motor podem levar a dificuldades em outras áreas, como a aquisição de habilidades de linguagem verbal e escrita ou direcionalidade gráfica; diferenças entre letras semelhantes (por exemplo, b/d), ordenação de sílabas; pensamento abstrato (como matemática); análise gramatical, entre outras que impactam diretamente o processo de desenvolvimento de um indivíduo (BRAGANÇA, 2021).

Assim, a educação psicomotora oportuniza meios de desenvolver condições básicas, aumentando seu potencial motor, utilizando o movimento como auxílio para sanar dificuldades que podem existir. Neste sentido, Lima (2010, p. 05) destaca a importância do movimento:

Os movimentos, as expressões, os gestos corporais, bem como suas possibilidades de utilização (danças, jogos, esportes etc.), recebem um destaque especial em nosso desenvolvimento fisiológico e psicológico. Com base neste contexto, percebemos a importância das atividades motoras na educação, pois elas contribuem para o desenvolvimento global das crianças. Entretanto, as crianças passam por fases diferentes umas das outras e cada fase exige atividades propícias para cada determinada faixa etária.

O trabalho psicomotor tem o potencial de favorecer a percepção interna dos indivíduos em relação aos seus movimentos corporais e suas interações com objetos, tempo e espaço. Isso resulta na construção única e subjetiva da sua história pessoal de experiência no mundo. Infelizmente, atualmente muitas pessoas estão se tornando cada vez mais sedentárias devido ao estilo de vida moderno que utiliza veículos para encurtar distâncias ao invés de caminhadas ou fazer atividades físicas simples (FÉLIX; MELO, 2019).

Na mesma linha de raciocínio, estão às crianças, que acabaram substituindo as brincadeiras de rua por celulares, computadores/notebooks, tablets, videogames, entre outros. Esse comportamento tende a afetar o desenvolvimento emocional cognitivo e social delas ao limitar suas possibilidades de adquirir habilidades motoras que são fundamentais em muitos processos educacionais.

Com essas mudanças, tanto adultos quanto crianças têm maior probabilidade de apresentar problemas físicos e mentais que afetam sua imagem corporal. Na psicomotricidade, o psicológico e o motor são interdependentes visto que a motricidade é fundamental na estruturação do Eu, permitindo ao indivíduo adquirir consciência de si mesmo no mundo através da ação (FONSECA, 2004).

De acordo com Martins et al. (2008), a psicomotricidade é um fator essencial, pois está ligado ao corpo, o que automaticamente remete ao emocional.

Mesmo à distância é possível identificarmos uma pessoa mais insegura ou aquela mais agressiva, assertiva, simplesmente pela maneira de se portar, andar, gesticular. O corpo é o berço de uma vivência emocional, e é justamente esse corpo um dos focos de estudo da Psicomotricidade. O quanto essas questões emocionais podem ser trabalhadas na medida em que haja uma intervenção corporal. Novas vivências emocionais dependem de uma nova relação com o próprio corpo (MARTINS et al., 2008, p.09).

Já ligado ao âmbito profissional, a psicomotricidade com suas propostas de vivência em grupo procura estimular e favorecer a comunicação, o trabalho em equipe, o despertar para a liderança, na medida em que faz pensar e falar aquele que participa da proposta. Valores como participação, solidariedade, espírito de equipe, entre outros são trabalhados nas propostas psicomotoras (MARTINS et al., 2008). Dessa forma, a Psicomotricidade procura capacitar o ser humano não apenas por meio

de sua experiência corporal, mas também através das dimensões socioemocionais e cognitivas da vida. Isso possibilita que cada indivíduo sinta maior satisfação ao atingir seus objetivos.

O MOVIMENTO PSICOMOTOR E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A psicomotricidade é uma área científica cada vez mais relevante no desenvolvimento individual, conectada com a Psicologia, Neurologia, Pedagogia e Psicopedagogia. Suas intervenções permeiam todas as atividades motoras infantis visando o autoconhecimento e controle corporal (FONSECA, 2004).

Além de preparar as crianças para a aprendizagem, a psicomotricidade também favorece o fortalecimento da criança enquanto sujeito. Ao facilitar o desenvolvimento da unidade corporal, identidade e autonomia intelectual e afetiva da criança, essa prática tem um papel importante em seu crescimento integral. As bases dessa área incluem tonicidade muscular, equilíbrio corporal; noções sobre corpo (esquema corporal e imagem do corpo), coordenação motora global/fina/viso-motora além de estruturação temporal/espacial, lateralização visual/auditiva/perceptiva (FONSECA, 2004).

COORDENAÇÃO FINA E ÓCULO-MANUAL OU VISOMOTORA

A habilidade de executar movimentos precisos e delicados com os músculos das mãos e dos dedos é conhecida como coordenação fina. Tal capacidade é fundamental para diversas atividades domésticas, tais como escrita, desenho, corte com tesouras, fechamento de botões em movimento e a manipulação de objetos pequenos. A entrega da destreza na coordenação fina possui enorme importância – especialmente durante a infância-, visto que tal competência influencia diretamente o sucesso escolar bem como a independência nas rotinas cotidianas.

Conforme ressaltado por Oliveira (2015, p. 42), “a coordenação fina diz respeito à habilidade e destreza manual e constitui um aspecto particular da coordenação global”. Entretanto o autor menciona que: “só possuir uma coordenação fina não é suficiente. É necessário que haja também, um controle ocular, isto é, a visão acompanhando os gestos da mão. Chamamos isto de coordenação óculo-manual ou visomotora” (p. 43).

A coordenação óculo-manual refere-se à habilidade de coordenar os movimentos das partes do corpo com a visão. Essa capacidade é crucial para atividades que exijam precisão motora e visual simultaneamente, como manipular objetos, escrever, desenhar, praticar esportes ou tocar instrumentos musicais (ELIAS, 1985).

A falta de um trabalho cuidadoso pode resultar em múltiplos prejuízos para a criança, incluindo dificuldade em escrever no tamanho e posição adequada, além da limitação na habilidade de escrever da direita para a esquerda.

LATERALIDADE

O desenvolvimento adequado da lateralidade é fundamental, pois possibilita à criança aprender com mais facilidade as posições de direita e esquerda em relação ao seu corpo, aos objetos e ao ambiente circundante.

A lateralidade é importante porque permite à criança fazer uma relação entre as coisas existentes em seu meio. Dizemos que uma criança que já tenha uma lateralidade definida e que esteja consciente dos lados direito e esquerdo de seu corpo está apta para identificar esses conceitos no outro e no espaço que a cerca. Obedece, portanto, a algumas etapas: primeiro assimila os conceitos em si mesma, depois os objetos em relação a si mesma. Em seguida, descobre-os no outro que está à sua frente e finalmente nos objetos entre si (OLIVEIRA, 2015, p.72).

Uma vez que a lateralidade esteja bem desenvolvida, a criança terá uma melhor percepção do ambiente e dos objetos presentes nele. Além disso, também será capaz de compreender com mais facilidade conceitos relacionados às profundezas (como esquerda ou direita) e posições espaciais (por exemplo: em cima, embaixo, dentro ou fora).

ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL

Ao frequentar aulas nessa área do conhecimento, as crianças estão expostas a diversas oportunidades de lidar tanto com suas limitações quanto com seus sucessos. Elas aprendem a compartilhar objetos e brinquedos, mostram respeito pelos outros e desenvolvem habilidades sociais para conviver em grupo. Tudo isso ajuda a compreender que seu corpo é um ponto de referência crucial na construção da percepção do mundo ao seu redor.

A liderança de orientação espacial ocorre quando a criança tem capacidade para identificar e situar pessoas ou objetos em um espaço. Quando adquire noções sobre tamanho, movimentos, formas e volumes, ela atinge esta etapa da aprendizagem onde se pode entender o posicionamento dos elementos dentro do ambiente em relação ao seu próprio corpo.

A adaptação ao tempo e espaço é fundamental para lidar com as mudanças no ambiente. O conceito de tempo tem quatro aspectos - duração, ordem, classificação e ritmo - que se interconectam para formar uma estrutura temporal individual. Para Coste (1981, p. 57), "a adaptação ao tempo é função do desenvolvimento do conjunto da personalidade". Por meio do desenvolvimento corporal, a criança adquire noções sobre o tempo. Ela toma consciência do seu corpo, movimento e sua relação com o exterior. Conforme ela se familiariza com a estrutura temporal em desenvolvimento, passa a entender as sucessões de pensamento como antes, após e durante; assimilando também conceitos relacionados ao tempo longo ou curto, dias da semana/meses/estações/anos).

"A estruturação temporal proporciona a criança, a consciência do desenvolvimento das ações no tempo, solicitando mais a percepção auditiva da criança, em contraposição à estrutura espacial, que exige basicamente a percepção visual" (GOMES, 1998, p. 66).

A flexibilidade de estruturação espaço-temporal é crucial para a adaptação favorável das crianças, uma vez que ela permite dominar seus movimentos e sequências, compreender as partes do corpo e organizar suas rotinas semanais. Essa capacidade de desempenhar um papel fundamental

no processo geral de adaptação individual ao ambiente circundante.

ESQUEMA CORPORAL

À medida que a criança desenvolve suas funções mentais, ela adquire cada vez mais controle psicomotor e compreende as diferentes partes do seu corpo (SANTOS, 2012). Para o autor, isso significa que o esquema corporal está relacionado à percepção das partes do corpo e ocorre através da melhoria tanto das funções mentais - como cognição e inteligência -, quanto das habilidades motoras - incluindo coordenação motora fina ou ampla.

Santos (2012) argumenta que o esquema corporal é construído e desenvolvido ao longo da evolução da criança, desprovido de qualquer reconhecimento consciente sucessivo de elementos distintos. Ele não se assemelha a um quebra-cabeça onde as peças gradualmente se juntam para formar um corpo intacto a partir de partes desconectadas. Em vez disso, como uma imagem se desenvolvendo em um quarto escuro, o esquema corporal gradualmente se revela às crianças tomando forma e desaparecendo pouco a pouco conforme elas o observam ao longo do tempo.

Segundo Le Boulch (1987), a idade pré-escolar compreende crianças de 3 a 7 anos e representa uma fase progressiva no desenvolvimento infantil. Durante este período, inúmeras funções diversas levam à adaptação com o meio ambiente, tornando-o um momento chave para a organização perceptiva da criança. Vale ressaltar que desde os primeiros instantes de vida do bebê, ele já estabelece vínculos com o mundo externo através do nível motor.

De acordo com Beletatti (1996), a faixa etária pré-escolar é de 2 a 5 anos. No entanto, essa questão da faixa etária é irrelevante porque não restringe completamente o período de desenvolvimento de uma criança. Cada criança difere da outra e experimenta diferentes momentos de desenvolvimento com certas realizações ocorrendo mais cedo ou mais tarde, independentemente do número de anos. Esse processo pode ser concluído por volta dos 6-7 anos de idade.

Le Boulch (1987) e Gallahue; Ozmune e Goodway (2013), observaram que o desenvolvimento motor ocorre em fases e estágios, sendo os movimentos uma forma de expressão desse processo. Os primeiros movimentos do bebê são reflexos. Como destacado por Freire (2011), ao nascer, a criança apresenta atividades automáticas para sobrevivência, tais como sucção e agarramento, até surgir outros mais complexos conforme seu crescimento.

Assim, as primeiras formas de movimento humano são os reflexos, que são categorizados em estágios. O estágio de codificação de informações é caracterizado pela atividade motora involuntária e começa no período fetal até cerca de quatro meses após o nascimento. Durante esta fase, o bebê pode reunir informações, procurar comida e encontrar proteção por meio do movimento (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Outro estágio é a decodificação de informações, que geralmente começa por volta do quarto mês de vida. Durante esse período, muitos reflexos são acelerados e os centros auditivos superiores continuam seu desenvolvimento (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Freire (2011) destaca

que é nesta primeira fase de desenvolvimento, que se formam todas as possibilidades básicas de movimentação corporal.

Já a fase de movimentos rudimentares é caracterizada como sendo as primeiras formas de movimentos voluntários, que se observa no bebê desde o nascimento até aproximadamente a idade de dois anos, sendo estas as formas básicas de movimento voluntário, necessárias para a sobrevivência (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). No entendimento de Tani (2005), a fase de movimentos rudimentares corresponde à aquisição de diferentes formas de combinação entre habilidades de locomoção, manipulação e orientação.

De acordo com Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), durante o estágio de movimentos rudimentares, há duas fases distintas. A primeira fase é conhecida como destruição reflexiva, que se inicia no nascimento. Durante esse estágio, ocorrem movimentos intencionais, mas descontrolados e grosseiros, indicando falta de coordenação. No entanto, de acordo com Freire (2011), após os primeiros meses de vida, reflexos como agarrar dão lugar a movimentos intencionais. Esses autores sugerem que quando uma criança aprende a obter e manter o equilíbrio, manipular objetos com controle e se mover propositalmente em seu ambiente, ela entra no estágio de pré-controle, onde há desenvolvimento e controle do movimento.

A fase em que as crianças estão constantemente explorando e experimentando suas habilidades motoras é conhecida como "fase dos movimentos fundamentais". Durante esse período, elas desenvolvem capacidades estabilizadoras (como andar com firmeza e manter o equilíbrio sobre um pé), locomotoras (correr e pular) e manipuladoras (agarrar objetos). A fase consiste em três estágios: no primeiro estágio, a criança realiza sua primeira tentativa de executar uma experiência fundamental; depois vem o estágio elementar, onde ela adquire mais controle e coordenação rítmica nos movimentos básicos. Por fim, há o estágio maduro caracterizado por performances mecânicas eficientes de movimento coordenado – geralmente atingido por crianças aos 5 ou 6 anos de idade (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

A criança no início da idade pré-escolar tem seus movimentos realizados de forma espontânea e harmoniosa movendo-se pelo prazer, brinca com as diferentes partes de seu corpo e posteriormente com seu corpo inteiro (LE BOULCH, 1987).

De acordo com Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), a fase final do desenvolvimento motor é caracterizada por movimentos especializados. Nessa etapa, o indivíduo utiliza seu domínio de movimento como uma ferramenta para realizar atividades complexas na vida cotidiana, nacional e no esporte. Durante esse período as habilidades são refinadas e combinadas levando em consideração fatores individuais da tarefa ambiental ou cultural que influenciam diretamente nesse processo. Tani (2005) acrescenta que as ações adquiridas nesta fase podem estar agrupadas como habilidade ocupacional atendendo padrões culturais diários específicos sendo divididos por exemplos artístico-recreativo-esportivo etc.

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) asseveram que a fase de movimentos especializados apresenta três estágios distintos. O primeiro é o estágio transitório que ocorre normalmente aos 7 ou 8 anos de idade. Nesse período, as habilidades motoras são mais precisas e controladas.

Já no segundo estágio, denominado como estágio da aplicação - comumente observado entre os 11 e os 13 anos -, o indivíduo adquire capacidade para tomar inúmeras decisões em relação ao aprendizado/progressão pessoal na prática esportiva/bem-estar físico geral por meio do refinamento das complexas habilidades necessárias nos jogos avançados e atividades abrangendo liderança para se desenvolver rapidamente.

O último estágio é o de utilização permanente, que começa por volta dos 14 anos de idade e continua por toda a vida adulta, representa o auge do processo de desenvolvimento motor, deve ser considerado como uma continuação de um processo permanente.

Através do movimento corporal que a criança, desde bebê, percebe e se integra ao mundo dos objetos e ao mundo das pessoas (BELETATTI, 1996). "Por meio da comunicação do corpo da criança com estes dois mundos é que se dá seu desenvolvimento global: motor, cognitivo e afetivo-social" (BELETATTI, 1996, p. 20). Isto vem demonstrar a importância do desenvolvimento do aspecto motor na formação dos demais aspectos do comportamento humano (afetivo, cognitivo e social) para formação integral do educando na fase pré-escolar.

Segundo Mataruna (2004), o termo "imagem corporal" tem sido frequentemente utilizado como sinônimo de "esquema do corpo", mas este último é considerado mais do que uma percepção e sim a experiência imediata com o próprio corpo, envolvendo sua relação com as partes corpóreas, espaço e objetos circundantes - conforme explica Oliveira (2015).

Conforme destacou Levin (2011, p. 341), "a imagem corporal e o esquema corporal por muitas vezes serem tomados como sinônimos, isso torna difícil diferenciá-los". Entretanto, para o autor, o esquema corporal é o que se pode dizer ou representar acerca do próprio corpo, é ter noção das partes do corpo, já a imagem corporal é constituinte do sujeito, vai se constituindo no dever histórico, é própria de cada indivíduo.

Quanto maior forem os estímulos e as possibilidades de novas experiências do recém-nascido durante toda sua trajetória de vida, mais completa será a sua formação do esquema corporal, principalmente sob o ponto de vista psicomotor. As experiências corporais que determinam a imagem corporal corroboram para a modelação de um esquema que refletirá na adolescência e na vida adulta. Sua forma poderá ser lapidada, porém terá seus elementos da construção inicial preservados, apesar das transformações ocorridas ao longo da vida (MATARUNA, 2004, p.01).

De acordo com Gomes (1995), a construção e elaboração do esquema corporal durante o desenvolvimento da criança não se trata de uma sucessiva tomada de consciência quanto aos distintos elementos que compõem o corpo, os quais pouco a pouco vão ser encaixados como peças em um quebra-cabeça para formar um todo completo partindo-se de partes desmembradas. O esquema corporal vai sendo revelado progressivamente para a criança, assim como ocorre ao observador dentro da câmara escura enquanto revela fotografias - gradualmente ele adquire contorno preciso, forma definida e aparência nítida.

Para Schilder (1999 apud FREITAS, 2008), o esquema corporal está voltado para a atividade motora e só se revela por meio do movimento ou servindo-o. O autor apresenta uma visão interdisciplinar da imagem corporal, uma vez que ela se origina das imagens dos corpos dos outros. Nas palavras de Jorge (2011, p. 181),

A criança quando nasce não é capaz de distinguir seu corpo do ambiente que a cerca. Ela apresenta uma não-distinção entre ela mesma e os objetos, encontra dificuldade em dar sequência aos gestos, localizar as partes de seu corpo e situá-las no espaço.

A postura e o equilíbrio são regulados pelo esquema corporal. A noção corporal é a percepção do corpo no espaço, em movimento ou estático. Oliveira (apud SOUSA, 2004, p. 82-83) ressalta que:

O corpo é o ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo, e que este ponto de referência serve de base para o desenvolvimento cognitivo, para uma boa alfabetização, para a aprendizagem de conceitos importantes como: em baixo, em cima, ao lado, atrás, à direita, à esquerda.

Problemas com o esquema corporal manifestam transtornos no que diz respeito ao conhecimento e representação mental do próprio corpo; além dos transtornos concernentes a utilização do corpo. De acordo com Sousa (2004), as crianças com problemas manifestam dificuldade de coordenação dos movimentos, exibem certa lentidão que dificulta a realização de simples gestos, como abotoar uma roupa, jogar bola, andar de bicicleta, por falta de domínio do corpo em ação. Segundo a autora, há dificuldades em relação ao espaço, como em cima, em baixo, ao lado, linhas horizontais e verticais, ou seja, não adquirem o sentido de direção, confundindo esquerda e direita.

É essencial criar um ambiente saudável para o desenvolvimento infantil, pois isso contribui para que a criança conheça sua própria personalidade - como afirmou Jorge (2011, p. 190):

É necessário criarmos oportunidades para as crianças descobrirem em si e nos outros as emoções, os afetos, as necessidades, os desejos, as motivações e para que possam refletir sobre o mundo dos adultos e suas possibilidades de inserção social.

Além do conhecimento da personalidade, a criança necessita ter o conhecimento físico, Jorge (2011, p. 190), menciona que:

É necessário levar a criança a se conhecer, para perceber as suas características físicas e promover-lhe o desenvolvimento das habilidades corporais por meio da prática das condutas corporais mais significativas de seu meio sociocultural, contribuindo para a construção de um estilo pessoal de exercê-las, e fornecer-lhe recursos para aquisição de uma postura crítica da cultura do movimento.

A noção de corpo está no centro equidistante do sentimento e adaptação que temos de nosso corpo, também está no ponto central da relação entre as experiências e o mundo. É um espelho que nos remete uma imagem de nós mesmos, dos outros e dos objetos que nos cercam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos argumentos apresentados neste artigo, é incontestável a importância de que as crianças compreendam e respeitem seus próprios corpos. Somente dessa maneira elas serão capazes de explorar seu ambiente com segurança e desenvolver sua personalidade para transformar não só o mundo ao redor, mas também a si mesmas.

Neste contexto, a psicomotricidade é considerada uma ferramenta essencial para aqueles que precisam de ajuda em seu comportamento e no desenvolvimento de crianças com dificuldades cognitivas ou afetivas. Ela tem provado ser eficaz em situações difíceis, especialmente durante o processo de ensino-aprendizagem. A psicomotricidade está intimamente associada à afetividade e personalidade, pois os indivíduos usam seus corpos como meio de expressar suas emoções.

Por meio da educação psicomotora, é possível explorar diversos ambientes e obter experiências práticas que são fundamentais para o progresso intelectual. Ações físicas e afetivas melhoram significativamente o equilíbrio do indivíduo, fazendo com que a psicomotricidade seja um elemento importante na sobrevivência de todo ser humano. Por meio dos movimentos naturais corporais incentivados por uma abordagem educacional adequada, os traços distintos das personalidades individuais se moldam em conformidade com as ações vivenciadas.

REFERÊNCIAS

BELETATTI, Selma Maria Lona. **O ritmo e a criança em idade pré-escolar**. 1996, 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1996.

BRAGANÇA, Elaine de Lima. **A Psicomotricidade como instrumento de inclusão**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 28, 27 de julho de 2021.

COSTE, Jean-Claude. **A Psicomotricidade**. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1992.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Alfabetização: habilidades básicas - atividades**. São Paulo: Base Editorial e Tecnologia Educacional, 1985.

FÉLIX, Maria Izabel da Silva; MELO, Gilcerlandia Pinheiro Almeida Nunes. **A psicomotricidade na Educação Infantil: um olhar sobre o desenvolvimento global das crianças**. Revista Pró-Discute: Caderno de Produção Acadêmico-Científica, Vitória, v. 25, n. 2, p. 104 - 125, 2019.

FONSECA, Vítor da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

FREITAS, Neli Klix. **Esquema corporal, imagem visual e representação do próprio corpo: questões teórico-conceituais**. Ciências e Cognição, v. 13, n. 3, p. 318-324, 2008.

GALLAHUE, David; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7.ed. São Paulo: AMGH, 2013.

GOMES, Vera Miranda. **Prática psicomotora na pré-escola**. São Paulo: Ática, 1995.

JORGE, Adriana Eiras Dias de Oliveira. **Um breve estudo sobre a construção da inteligência espacial: ponto de encontro entre a corrente educativa em psicomotricidade e a teoria das inteligências múltiplas**. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Matos et al. (Orgs.). *Psicomotricidade Escolar*. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. Cap. 10.

LE BOUCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LE BOUCH, Jean. **Educação Psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora: O corpo na linguagem**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIMA, Sandra Vaz de. **A Importância da psicomotricidade na Educação Infantil**. Publicado em 23 fev. 2008. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1222#.V7x7AvkrLIU>. Acesso 14 jun. 2024.

MARTINS, Maria do Carmo Fernandes et al. MR 11 - **Interfaces na atuação do psicólogo organizacional: nova realidade, novos desafios**. Anais... III Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho. Florianópolis-SC, 2008. Disponível em: <http://www.sbpot.org.br/iicbpot/programacao/mr11.html>. Acesso 14 jun. 2024.

MATARUNA, Leonardo. **Imagem Corporal: noções e definições**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, año 10, n°. 71, 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd71/imagen.htm>. Acesso 15 jun. 2024.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PERES; Tacyana Silva; CRUZ, Mônica Aparecida de Oliveira. **Psicomotricidade no processo de alfabetização da criança**. Perspectivas em Psicologia, v. 18, n. 2, p. 136 – 152, jul./dez. 2014.

SANTOS, Anderson Aurélio Arruda dos. **A formação do esquema corporal na criança**. E-Journal de Terapia Ocupacional Neuropediátrica, 31 de outubro de 2012. Disponível em: <http://toneurope-diatrica.blogspot.com.br/2012/10/>. Acesso 21 jun. 2024.

SOUSA, Dayse Campos de. **Psicomotricidade: Integração pais criança e escola**. Fortaleza: Livro Técnico, 2004.

TANI, Go. **Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento**. In: MANOEL, Edison de Jesus. **O estudo do desenvolvimento motor: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005. Cap. 3, p. 34 - 44.

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

NEUROSCIENCE, EDUCATION AND TECHNOLOGY: TEACHING IN THE INFORMATION AGE



WILMA DE LUNA SILVA

Graduação em pedagogia pela faculdade Alvorada Plus ano de conclusão 2013; Professora de Educação infantil e ensino fundamental I na EMEI George Savalla Gomes Carequinha.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso explora a interseção entre neurociência, educação e tecnologia, investigando como as descobertas da neurociência podem ser aplicadas para melhorar as práticas educacionais, especialmente através do uso de tecnologias. O objetivo é fornecer uma visão abrangente das implicações dessas áreas para a educação contemporânea, discutindo tanto os benefícios quanto os desafios. A neurociência desempenha um papel crucial na compreensão da função cerebral no contexto da aprendizagem, fornecendo informações valiosas sobre como o cérebro processa informações e adquire novos conhecimentos. Ao investigar as complexidades do sistema nervoso e do cérebro, os educadores podem adaptar seus métodos de ensino para se alinharem com os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociências; Tecnologia; Educação.

ABSTRACT

This term paper explores the intersection between neuroscience, education and technology, investigating how the findings of neuroscience can be applied to improve educational practices, especially through the use of technology. The aim is to provide a comprehensive overview of the implications of these

areas for contemporary education, discussing both the benefits and the challenges. Neuroscience plays a crucial role in understanding brain function in the context of learning, providing valuable insights into how the brain processes information and acquires new knowledge. By investigating the complexities of the nervous system and the brain, educators can adapt their teaching methods to align with the cognitive processes involved in learning.

KEYWORDS: Neurosciences; Technology; Education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho acadêmico tem como tema a interseção entre neurociência, educação e tecnologia, investigando como as descobertas da neurociência podem ser aplicadas para melhorar as práticas educacionais, especialmente através do uso de tecnologias. A neurociência desempenha um papel crucial na formação de práticas educacionais, fornecendo insights sobre como o cérebro funciona e influencia o comportamento e a aprendizagem.

A neurociência educacional, como disciplina, visa colmatar esta divisão, aplicando princípios neurocientíficos para melhorar os métodos de ensino e aprendizagem. Ao compreender como o cérebro processa informações e adquirir conhecimento, os educadores podem adaptar suas estratégias de ensino para se alinharem com o funcionamento cognitivo, otimizando, em última análise, a experiência de aprendizagem dos alunos.

A tecnologia funciona como uma ferramenta poderosa para melhorar os métodos educativos, fornecendo recursos inovadores e oportunidades de aprendizagem aos estudantes. O papel da tecnologia na educação vai além das práticas de ensino tradicionais, oferecendo plataformas interativas e envolventes que atendem a diversos estilos e preferências de aprendizagem.

Os educadores podem aproveitar as tecnologias educacionais para estimular o envolvimento dos alunos, facilitar experiências de aprendizagem personalizadas e promover a colaboração entre pares. Ao olharmos para o futuro da educação, a intersecção entre a neurociência e a tecnologia apresenta um terreno fértil para a inovação e o desenvolvimento de ferramentas e metodologias de ensino de ponta.

O objetivo geral deste trabalho é investigar como a neurociência e a tecnologia podem ser integradas para melhorar a educação. E os objetivos específicos: Identificar as principais descobertas da neurociência relevantes para a educação, analisar tecnologias educacionais que aplicam essas descobertas e discutir desafios e estratégias para a implementação.

Traz como problema de pesquisa: Qual é o impacto das descobertas da neurociência, mediadas por tecnologias educacionais, nas práticas de ensino?

Justifica-se mediante a importância do tema para a inovação educativa e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

A Metodologia utilizada para desenvolvimento do trabalho é a revisão bibliográfica e análise qualitativa. Tendo como fontes de dados: Artigos acadêmicos, livros, relatórios institucionais e estudos de caso. E como procedimentos: Coleta e análise de dados através de revisão de literatura.

A NEUROCIÊNCIA APLICADA AOS PROCESSOS EDUCATIVOS TECNOLÓGICOS

Na educação a distância é responsabilidade dos professores criar materiais que possam reproduzir o conhecimento aos alunos, os alunos não terão um professor na frente deles em sala de aula para explicar o tema e tirar suas dúvidas em tempo útil, por isso o aluno educador devemos “Conceitos de Neurofisiologia e Neurociência”, entender como o cérebro aprende” (GROSSI; BORJA, 2016, p. 89) para melhor construir materiais didáticos eficazes.

O trabalho da neurociência no processo de aprendizagem visa ilustrar aos educadores as diferenças que existem entre os indivíduos, ou seja, cada um tem sua forma de absorver o conteúdo. Porque, como afirmou Leite (2011), as pessoas aprendem de maneiras diferentes e, portanto, uma abordagem única não será eficaz para todos os alunos, é necessária misturar estratégias de ensino diferentes e diversas.

Produzir um curso e seus materiais exigem muita preparação, planejamento, implementação e distribuição [...]” (Belloni, 2009, p. 55). Profissionais da área utilizam o Hipertexto 5 na construção de cursos à distância onde os alunos aprendem de diversas formas, seja por meio de vídeo, áudio, texto, gráficos etc. Dessa forma, os alunos mais adeptos à leitura poderão ter esse tipo de material, assim como os alunos que preferem aprender novos conteúdos por meio de vídeos autoexplicativos também precisam de acesso a esse formato.

Na EAD, os cursos acontecem em salas de aula virtuais e as estratégias de ensino devem levar em consideração como os alunos aprendem, mesmo que estejam longe da instituição de ensino, e como ocorrem os processos de memória em seus cérebros, transformando-se em novos conteúdo e criação de estruturas específicas.

Para aprender, o indivíduo conta com suas estruturas físicas, psicológica e cognitiva e é necessário que se interliguem com os fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Caso haja algum impedimento para a total harmonia desses fatores, influenciará negativamente para o processo de aprendizagem.

A atenção e a memória são fundamentais para que se possa aprender. Aprendizagem e memória são as habilidades de aquisição e manutenção das informações, e a aprendizagem precisa acontecer no momento exato em que ocorre a captação de uma informação pelas vias sensoriais, pela sua retenção e fixação pelas áreas da memória, função executada pelo córtex cerebral. (IMMORDINO-YANG, 2007)

Hoje a educação está centrada na aprendizagem. O professor, antes de compartilhar conhecimento, agora é um coautor do processo de aprendizagem dos alunos. Isso acontece porque o conhecimento é construído e reconstruído continuamente na relação professor-aluno e

dinamicamente aluno-professor.

Este método permite o diagnóstico precoce das dificuldades de aprendizagem, sendo necessários métodos de educação especial após a descoberta, ao mesmo tempo que determina o estilo de aprendizagem do indivíduo e encontra a melhor forma de introduzir novas informações na escola. (IMMORDINO-YANG,2007)

As pesquisas sobre o cérebro que investigam a atenção, memória, linguagem, leitura, matemática, sono e emoção / cognição estão dando uma contribuição valiosa para o campo da educação.

Essas questões tornaram possíveis entender o modo como cada indivíduo processa as informações que recebe do ambiente externo, definindo as melhores estratégias no que se refere o ensino individual e coletivo.

A pesquisa em neurociência por si só não introduzirá novas estratégias educacionais. No entanto, fornece razões importantes e específicas, não especulativas, porque alguns métodos e estratégias educacionais são mais eficazes do que outros. (IMMORDINO-YANG,2007)

A Neurociência Cognitiva tem como objetivo de estudo, a compreensão sobre como a nossa mente processa as informações, como é possível aprender, desenvolver e acumular conhecimentos e aperfeiçoar as múltiplas inteligências. Essa consciência dos pontos fortes e de limitação é fundamental no processo de ensino.

Portanto, a neurociência tenta explicar a neuroplasticidade que ocorre no cérebro dos alunos para que os educadores possam desenvolver materiais didáticos adequados. Para Chedid (2007, p. 300), o impacto da neurociência em nossas práticas educativas irá, além de propor novos métodos de ensino, potencializar estratégias já utilizadas na sala de aula.

O conhecimento sobre o neurodesenvolvimento e as funções executivas pode ajudar-nos a fornecer apoio prático e teórico não apenas para a inclusão nas escolas, mas também para o ensino e a aprendizagem de todos os alunos. A neurociência e a educação estão intimamente ligadas, pois ambas procuram compreender se o ensino produzido se traduz na aprendizagem dos alunos.

Segundo Kelvas (2009 apud Filipin et al., 2016, p. 91), temos o que se chama de neuroeducação ou neuropedagogia, que envolve os campos da neurociência e da pesquisa educacional.

Afinal, a compreensão dos mecanismos auditivos por trás da aprendizagem e da memória, bem como as influências da genética, do ambiente, das emoções e da idade de aprendizagem, podem ser reproduzidas em estratégias educacionais.”(BLACKMORE; FRITH, 2009, p. 11).

Ao elucidar a estrutura do sistema nervoso humano e as respostas a determinados estímulos, e combinando isso com métodos de ensino, espera-se que os alunos alcancem os mais elevados níveis de aprendizagem. Além disso, na EAD, o estudo de como os alunos aprendem envolve interações tecnológicas, nomeadamente computadores, tablets, smartphones (estes dispositivos tecnológicos permitem a interação humana e o acesso à informação de forma digital) e a Internet (através destes mecanismos e sistemas) ocorre o contato professor-aluno.

Considerando que vivemos na era digital⁶, utilizar ferramentas tecnológicas e conexões de internet para a prática docente faz com que os alunos sejam expostos a modelos de ensino mais relevantes para a realidade e, portanto, mais motivadores para aprender. Afinal, antes mesmo da adolescência, celulares, tablets, programas de videogame, redes sociais e outras tecnologias de comunicação e interação passam a fazer parte da vida dos jovens (Chartier; Chartier, 2016). “O futuro da educação depende da neurociência, de suas descobertas sobre como o cérebro aprende e da tecnologia fornecida nas escolas.” (OLIVEIRA, 2015, p. 12) Ao combinar todos esses recursos, os alunos podem obter um resultado benéfico para suas vidas. aprender o sistema educacional moderno.

COMPREENDER A RELAÇÃO ENTRE NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

A integração da neurociência na educação tem o potencial de revolucionar os métodos de ensino e melhorar os resultados da aprendizagem. Apesar dos avanços na investigação em neurociências, continua a existir uma lacuna na tradução destas descobertas em aplicações práticas em ambientes educacionais.

A integração da neurociência, educação e tecnologia tem implicações significativas para a prática educacional e os resultados da aprendizagem. Ao incorporar conhecimentos neurocientíficos nas estratégias de ensino e ao alavancar soluções baseadas na tecnologia, os educadores criam ambientes de aprendizagem dinâmicos e inclusivos que atendem às diversas necessidades dos alunos. Métodos inovadores, como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e instrução diferenciada, foram identificados como abordagens práticas que integram descobertas da neurociência nas práticas educacionais, melhorando o envolvimento dos alunos e a retenção de conhecimento. (KENSKI,2007)

Abraçar a intersecção entre neurociência, educação e tecnologia capacitar os professores a adotarem práticas baseadas em evidências que são informadas pelas pesquisas mais recentes em ciências do cérebro, moldando, em última análise, experiências de aprendizagem mais eficazes e impactantes para os alunos. (KENSKI,2007)

As descobertas da neurociência forneceram informações valiosas sobre estratégias de aprendizagem baseadas no cérebro que podem aprimorar as metodologias educacionais. Ao compreender como o cérebro funciona e processa a informação, os educadores podem adaptar seus métodos de ensino para se alinharem com os mecanismos naturais do cérebro, otimizando os resultados da aprendizagem. Inovações como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e ensino diferenciado foram exploradas para alavancar a pesquisa em neurociência e melhorar as práticas educacionais. Estas estratégias visam envolver os alunos de forma eficaz, alinhando as técnicas de ensino com os processos cognitivos do cérebro, promovendo a aprendizagem ativa e a retenção de conhecimento em ambientes educacionais. (MORAN,2013)

A neuroplasticidade, a capacidade do cérebro de se reorganizar formando novas conexões neurais, tem implicações profundas para a aprendizagem e a educação. Este conceito sugere que o cérebro não é um órgão estático, mas sim um sistema dinâmico que pode se adaptar e mudar em

resposta a experiências e oportunidades de aprendizagem. (KENSKI,2007)

Compreender a neuroplasticidade permite que os educadores reconheçam a maleabilidade do cérebro e o potencial de crescimento e desenvolvimento dos alunos. Ao incorporar práticas que apoiam a neuroplasticidade, como proporcionar oportunidades para práticas repetidas, feedback e reforço, os educadores podem melhorar o processo de aprendizagem e promover a retenção do conhecimento a longo prazo. (MORAN,2013)

A incorporação de princípios da ciência cognitiva em ambientes educacionais pode melhorar significativamente as práticas pedagógicas e os resultados de aprendizagem dos alunos. Ao integrar insights da neurociência cognitiva nos métodos de ensino, os educadores podem projetar instruções que se alinhem com a forma como o cérebro processa informações, codifica memórias e recupera conhecimento.

Esta abordagem interdisciplinar preenche as lacunas entre a pesquisa científica e a prática educacional, oferecendo estratégias inovadoras para otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Ao abraçar a intersecção entre neurociência, educação e tecnologia, os educadores podem aproveitar a investigação de ponta para criar experiências de aprendizagem mais eficazes e envolventes para os alunos, promovendo o crescimento intelectual e o sucesso acadêmico. (SOUSA,2011)

APROVEITAR A TECNOLOGIA PARA EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS APRIMORADAS

A integração da tecnologia na educação abriu novas possibilidades para experiências de aprendizagem personalizadas, aproveitando conhecimentos da neurociência para atender às necessidades educacionais individuais. Ao utilizar ferramentas e plataformas digitais, os educadores podem criar caminhos de aprendizagem personalizados que se adaptem a estilos, ritmos e preferências de aprendizagem exclusivos dos alunos. Essa abordagem personalizada não apenas aumenta o envolvimento do aluno, mas também promove uma compreensão e retenção mais profundas do material.

Segundo Sousa (2011), Alguns aspectos-chave da aprendizagem personalizada por meio da tecnologia incluem: Algoritmos de aprendizagem adaptativos que ajustam o conteúdo com base no desempenho do aluno; Software educacional interativo que fornece feedback imediato; Tutores virtuais e assistentes de aprendizagem digitais que oferecem orientação personalizada Ao aproveitar o poder da tecnologia para personalizar a experiência de aprendizagem, os educadores podem apoiar melhor os diversos alunos e promover o crescimento e o sucesso acadêmico. (SOUSA,2011)

As tecnologias de realidade virtual e aumentada (VR/AR) estão revolucionando o cenário educacional, proporcionando experiências de aprendizagem imersivas e interativas. Através da VR/AR, os alunos podem explorar simulações realistas, experimentos virtuais e interagir com a realização de conceitos complexos de maneira dinâmica e envolvente. Essas tecnologias não apenas melhoraram a compreensão dos alunos sobre ideias abstratas, mas também cultivaram o pensamento crítico, a resolução de problemas e as habilidades de raciocínio espacial. Alguns benefícios da integração de VR/AR na educação incluem: Maior envolvimento e motivação dos

alunos; Aplicação do conhecimento teórico no mundo real; acessibilidade a oportunidades de aprendizagem experiencial, independentemente da localização física. Ao incorporar tecnologias VR/AR em práticas educacionais, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e impactante que ressoe com a geração nativa digital. (MORAN,2013)

A gamificação e as plataformas de aprendizagem interativas estão a remodelar as abordagens educativas tradicionais, fundindo elementos de jogabilidade e interatividade no processo de aprendizagem. Ao incorporar mecânicas de jogo, como pontos, distintivos, tabelas de classificação e desafios, os educadores podem transformar tarefas mundanas em atividades envolventes e gratificantes. (SOUSA,2011)

As experiências de aprendizagem gamificadas não apenas motivam os alunos a participarem ativamente, mas também promovem a colaboração, a criatividade e as habilidades de resolução de problemas. Os principais recursos de gamificação e plataformas de aprendizagem interativas incluem: Feedback imediato e acompanhamento do progresso - Elementos colaborativos e competitivos para promover a interação social - Caminhos de aprendizagem personalizados com base no desempenho e nas preferências individuais. Com a gamificação da educação, os alunos são incentivados a assumir o controle de sua jornada de aprendizagem, levando a uma maior motivação, retenção e sucesso acadêmico geral. (SOUSA,2011)

O PAPEL DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A neurociência educacional desempenha um papel crucial na compreensão do desenvolvimento do cérebro e dos processos de aprendizagem no contexto da educação. Ao investigar como o cérebro aprende e retém informações, a neurociência fornece informações valiosas sobre conceitos fundamentais como a plasticidade, que se referem à capacidade do cérebro de se adaptar e se reconectar em resposta a experiências de aprendizagem. Esta compreensão é essencial para os educadores, pois esclarece os mecanismos subjacentes às práticas de ensino e aprendizagem. (COSENZA,2011)

Através da investigação neurocientífica, os educadores podem obter uma apreciação mais profunda de como os alunos adquirem conhecimentos, processam informações e desenvolvem competências cognitivas, moldando, em última análise, as suas abordagens instrucionais para melhor se alinharem com os processos naturais de aprendizagem do cérebro.

A aplicação de descobertas neurocientíficas em práticas educacionais representa uma evolução significativa nos métodos de ensino, oferecendo uma abordagem baseada em evidências que está enraizada na compreensão das funções específicas. Ao preencher as lacunas entre a neurociência e a educação, os educadores podem aproveitar os princípios neurocientíficos para otimizar estratégias de ensino, concepção curricular e técnicas de avaliação. (COLE,2004)

No entanto, podem surgir desafios na tradução das descobertas da neurociência em aplicações práticas em sala de aula devido à complexidade da terminologia científica e à necessidade de colaboração eficaz entre neurocientistas e educadores. Apesar dos desafios, a integração da

neurociência nas práticas educativas tem um enorme potencial para melhorar os resultados da aprendizagem e promover o desenvolvimento cognitivo. (COSENZA,2011)

Incorporar a neurociência nos currículos educacionais traz uma série de benefícios que podem revolucionar a experiência de aprendizagem dos alunos. Ao explorar como o cérebro funciona e compreender o seu impacto no comportamento, na aprendizagem e no desenvolvimento humano, os educadores podem adaptar métodos de ensino para se alinharem com os processos cognitivos e melhorar o envolvimento e a retenção dos alunos. (COLE,2004)

Além disso, a integração da tecnologia e da neurociência na sala de aula pode melhorar ainda mais as práticas educativas, proporcionando experiências de aprendizagem interativas e personalizadas que atendem a diversas necessidades de aprendizagem. À medida que o campo da neurociência educacional continua a avançar, a sinergia entre neurociência, educação e tecnologia mantém a promessa de transformar os paradigmas de ensino tradicional e promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz para os alunos. (COSENZA,2011)

A INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA EM AMBIENTES EDUCATIVOS

A integração da tecnologia em ambientes educacionais levou a avanços avançados na tecnologia educacional, revolucionando a forma como os alunos aprendem e os educadores ensinam. Ao combinar neurociência e tecnologia, os educadores podem explorar metodologias de aprendizagem baseadas no cérebro e melhorar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Esta intersecção entre neurociência e tecnologia oferece um terreno fértil para inovação e melhoria nas práticas educativas. Através do uso da tecnologia nas salas de aula, os alunos agora têm acesso a uma ampla gama de ferramentas e recursos educacionais que atendem a diversos estilos e preferências de aprendizagem, promovendo uma experiência de aprendizagem mais envolvente e personalizada. (KOLB,2002)

Um dos principais impactos da tecnologia na educação é a sua influência nos resultados da aprendizagem. Ao aproveitar os insights da neurociência, os educadores podem projetar tecnologia educacional que aprimore o processo de ensino-aprendizagem e acomode as necessidades individuais dos alunos. Esta abordagem colaborativa entre neurociência e tecnologia mostrou resultados positivos na promoção da diversidade no processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância da integração destas disciplinas em ambientes educacionais. Além disso, a compreensão avançada dos processos através da investigação em neurociências pode contribuir significativamente para melhorar os resultados da aprendizagem e o desempenho dos alunos em ambientes acadêmicos. (KOLB,2002)

Apesar dos benefícios da integração da tecnologia e da neurociência na educação, existem desafios que devem ser enfrentados para garantir uma implementação eficaz. Um desafio significativo é o custo e a acessibilidade das tecnologias educacionais baseadas na neurociência, que podem ser caras e não podem estar disponíveis para todas as instituições educacionais. Para superar desafios, a colaboração estreita entre educadores, neurocientistas e especialistas em tecnologia é essencial para desenvolver soluções econômicas e garantir o acesso equitativo a tecnologias estas

educativas avançadas. Ao enfrentar esses desafios e ao alavancar as sinergias entre a neurociência, a educação e a tecnologia, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes que apoiem as diversas necessidades dos alunos e melhorem os resultados globais da aprendizagem. (KOLB,2002)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a intersecção entre neurociência, educação e tecnologia apresenta um caminho promissor para melhorar as práticas educativas e os resultados de aprendizagem. Ao integrar insights da neurociência em metodologias educacionais, como a utilização de estratégias de aprendizagem básicas no cérebro e a compreensão da neuroplasticidade, os educadores podem atender melhor às necessidades individuais de aprendizagem.

Além disso, o aproveitamento da tecnologia na educação, por meio de experiências de aprendizagem personalizadas, ferramentas de realidade virtual e aprimoradas e plataformas interativas, oferece formas inovadoras de envolver os alunos e melhorar suas experiências educativas. À medida que continuamos a explorar e a aplicar as ligações entre neurociência, educação e tecnologia, temos a oportunidade de criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e impactantes que atendam às diversas necessidades dos estudantes no século XXI.

A neurociência educacional, um campo que aplica princípios da neurociência para melhorar os métodos de ensino e aprendizagem, ajuda um papel crucial na incorporação de insights neurocientíficos em tecnológicos. A integração dos princípios neuro educacionais nas tecnologias educativas é a revolucionária na forma como o conteúdo é entregue e assimilado em ambientes educativos. Ao acompanhar os avanços tecnológicos com a nossa compreensão dos processos técnicos, os educadores podem criar ferramentas e plataformas que atendam aos estilos de aprendizagem dos indivíduos, promovendo a retenção e o envolvimento e otimizando a experiência de aprendizagem.

Alguns princípios neuro educacionais fundamentais que orientam o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas incluem: Estratégias de aprendizagem baseadas no cérebro; Quadros de desenvolvimento cognitivo e emocional; Design acessível e inclusivo para diversos alunos, está integração da neurociência na tecnologia educacional não só aumenta a eficácia dos métodos de ensino, mas também promove uma abordagem de aprendizagem mais personalizada e adaptativa.

Ao olharmos para o futuro, as perspectivas de uma maior integração da neurociência, da educação e da tecnologia são promissoras. A colaboração contínua entre neurocientistas, educadores e tecnólogos está impulsionando a inovação nas práticas e tecnologias educacionais. Ao aproveitar os avanços da neurotecnologia e da neurociência educacional, o cenário educacional está evoluindo para atender às diversas necessidades dos alunos na era digital.

Tecnologias como a realidade virtual e potencial aumentado para criar experiências educativas imersivas, oferecendo simulações interativas e ambientes de aprendizagem têm melhorados. Esta integração não só enriquece a nossa compreensão dos processos educativos, mas também estabelece as bases para reimaginar o futuro da educação, atendendo às questões emergentes e promovendo

a aprendizagem e o crescimento contínuo nos indivíduos e nas sociedades.

Concluindo, a sinergia entre neurociência, educação e tecnologia apresenta um caminho promissor para revolucionar o campo da aprendizagem. Ao aproveitar a neurociência para compreender o desenvolvimento do cérebro e os processos de aprendizagem, os educadores podem adaptar estratégias instrucionais que se alinham com a forma como os alunos aprendem melhor. A integração da tecnologia em ambientes educacionais oferece uma plataforma dinâmica para envolver os alunos e melhorar os resultados da aprendizagem.

A intersecção de campos não apenas permite a utilização da tecnologia para aprofundar a compreensão neurocientífica, mas também abre caminho para a criação de ferramentas inovadoras que incorporam princípios neuro educacionais. À medida que olhamos para o futuro, a colaboração contínua entre a neurociência, a educação e a tecnologia têm um enorme potencial na definição de uma abordagem de aprendizagem mais eficaz e personalizada para estudantes de todas as idades.

Espera-se que cientistas e educadores possam cada vez mais se concentrar em pesquisas que investiguem o comportamento humano com base nos métodos educacionais propostos, para que tenhamos cada vez mais métodos apropriados para aplicar aos alunos, desenvolvendo assim talentos de alto nível em suas áreas específicas. Treinamento, preparação e competência. Contudo, atualmente, a chamada era digital, a tecnologia e a Internet fundiram-se e forneceram um mundo virtual acessível a mais pessoas. Atividades como interação, comunicação, investigação e aprendizagem neste ciberespaço partilhado acabaram por se tornar vida cotidiana na sociedade, fatores comuns da vida, por meio dos quais podemos vislumbrar uma forma interessante de entregar conteúdos didáticos voltados à geração de conhecimento para alunos que estão cada vez mais familiarizados com as ferramentas tecnológicas e assim proporcionam aprendizagem de forma mais prazerosa.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta. **O cérebro que aprende**. Lisboa: Gradiva, 2009.

CHARTIER, Anne-Marie; CHARTIER, Roger. **Conferência a duas vozes**. In: CHARTIER, Anne-Marie [et al.]. **Literatura e identidade na era da mobilidade**. RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. (Org.). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 57-88.

CHEDID, Kátia A. **Psicopedagogia, Educação e Neurociências**. Rev. Psicopedagogia, São Paulo, v. 24, n.75, p. 298-300, 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300009. Acesso 21 maio 2024.

COLE, Michel; COLE, R. Sheila. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSENZA, M. Ramon; GUERRA, B. Leonor. **Neurociência e educação**. In. Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GROSSI, Márcia Goretti Ribeiro; BORJA, Shirley Doweslei Bernardes. **A neurociência e a educação a distância: um diálogo necessário**. Revista Tempos e Espaço em Educação, São Cristóvão - SE, v. 9, n. 19, p. 87-102, mai.ago. 2016. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/5598/4614>. Acesso 20 de jun. 2024.

IMMORDINO-YANG, M. H., & Damasio, A. (2007). **"We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education"**. Mind, Brain, and Education, 1(1), 3-10.

KENSKI, V. M. (2007). **"Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação"**. Campinas: Papirus Editora.

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

LEITE, Suely de Fátima Brito de Souza Calabri. **Neurociência: um novo olhar educacional**. 2011. Disponível em <https://www.webartigos.com/artigos/neurociencia-um-novo-olhar-educacional/63961/>. Acesso 20 de jun. 2024.

MORAN, José. **Metodologias ativas em sala de aula**. USP, 2019. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf Acesso 09 jun.2024

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Scholar, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf Acesso 09.jun.2024

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. USP, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf Acesso 09 jun.2024

SOUSA, D. A. (2011). **"Como o Cérebro Aprende"**. Porto Alegre: Artmed.

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