

VOLUME 6-NÚMERO 11 | NOVEMBRO 2024

**A IMAGINAÇÃO É MAIS IMPORTANTE
DO QUE O CONHECIMENTO. O
CONHECIMENTO É LIMITADO. A
IMAGINAÇÃO CIRCUNDA O MUNDO.**

ALBERT EINSTEIN

DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/11/2024

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - v.6 n.11 – novembro 2024 – Mensal

Modo de acesso: <http://revista.unificada.com.br/>

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/11/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP





UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.6 n.11 – novembro de 2024 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 30/11/2024

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof: MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof: Esp: Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conhecimento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação mensal voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, apresentamos artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, se comprometendo com a justiça social, a democracia e a cidadania¹ além de promover a educação¹ visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho



SUMÁRIO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: ANÁLISE DE MÉTODOS EFICAZES PARA A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA E A IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE SUSTENTABILIDADE NAS ESCOLAS

ABIGAIL ARAUJO DA SILVA DAVILA 07

IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO

ABIGAIL ARAUJO DA SILVA DAVILA 35

ALFABETIZAÇÃO DIGITAL E MÍDIA: CAPACITANDO CRIANÇAS PARA O USO SEGURO E CRÍTICO DA INTERNET

ABIGAIL ARAUJO DA SILVA DAVILA 66

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL 1

ANDRÉ LUÍS SANTANA SILVA 87

A DIDÁTICA DO EDUCADOR E COMO APLICÁ-LA EM SALA DE AULA

ANDRÉA TORRES ZAMBO 98

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA HISTORICAMENTE CONSTRUÍDA

ANDRÉA TORRES ZAMBO 108

O USO TECNOLOGIA COMO RECURSO ATRATIVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CARINA APARECIDA OLIVEIRA 118

UMA LEITURA SOCIOCULTURAL DAS ANTIGAS CIVILIZAÇÕES POR MEIO DAS REPRESENTAÇÕES PICTÓRICAS REGISTRADAS NOS MURAIS E AS OBRAS QUE SÃO ABRIGADAS NOS MUSEUS

DAIANE OLESOVS 129

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

DÉBORA ANDREA DE CÁSSIA CARNEIRO DA CUNHA 152

REFLEXÃO E PRÁTICA REFLEXIVA: A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE E SUA INTEGRAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DELMA RIBEIRO JESUS DE ALMEIDA 162

O PAPEL DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ENSINANDO E BRINCANDO COM CRIANÇAS E BEBÊS

DELMA RIBEIRO JESUS DE ALMEIDA 174

APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA: COMO BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS ABSORVEM O MUNDO AO SEU REDO

DELMA RIBEIRO JESUS DE ALMEIDA 187

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

ELISÂNGELA BRUNO DE SOUZA 200

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO COGNITIVO E EMOCIONAL DA CRIANÇA

ELISÂNGELA BRUNO DE SOUZA 210

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISÂNGELA BRUNO DE SOUZA 221

OS AVANÇOS NA DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ELIZANGELA LOPES CASADEI DE OLIVEIRA 231

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ÉRIKA CÂMARA SILVA 236

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

EVELISE ZABLONSKI FERREIRA DE BARROS 250

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA: OCORRE DE FATO?

EVELISE ZABLONSKI FERREIRA DE BARROS 264

SAÚDE E BEM-ESTAR DO PROFESSOR: É PRIORIDADE NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS?

EVELISE ZABLONSKI FERREIRA DE BARROS 279

A PROBLEMATIZAÇÃO DO BULLYING ATRAVÉS DO CINEMA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REPRESENTAÇÃO E IMPACTO SOCIAL

GUSTAVO BERNARDINO DOS SANTOS 295

TRAJETOS FEMINISTAS E FEMINISMOS NA EDUCAÇÃO: ESSA LUTA CONTINUA PARA TODAS E TODOS

GUSTAVO BERNARDINO DOS SANTOS 308

A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO

GUSTAVO BERNARDINO DOS SANTOS 320

INTERVENÇÕES EDUCATIVAS E O PAPEL DA ARTE NA INCLUSÃO ESCOLAR

JACILENE DO NASCIMENTO MALAQUIAS 339

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

JULIANA DOS SANTOS SOUSA 356

AFRICANIDADES E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA DOS SANTOS SOUSA 372

A LUDOPEDAGOGIA E OS MATERIAIS ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA DOS SANTOS SOUSA 386

ARTES MANUAIS COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM	
JULIANA SANTOLIA KOJIMA.....	401
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: NOVAS FORMAS DE ENXERGAR O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	
JULIANA SANTOLIA KOJIMA.....	410
O TRABALHO COM AS POESIAS DE MANOEL DE BARROS NAS SÉRIES INICIAIS	
JULIANA SANTOLIA KOJIMA.....	418
TECNOLOGIAS INOVADORAS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA	
KÉZIA DE MORAIS SANTOS.....	429
A PSICOPEDAGOGIA NA INFANCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS	
KÉZIA DE MORAIS SANTOS.....	439
A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
KÉZIA DE MORAIS SANTOS.....	448
EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E EDUCADORES	
LEANDRO ALVES MACHADO TORRES.....	460
ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MARIA DE JESUS SANTOS.....	474
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MARIA DE JESUS SANTOS.....	484
PODCAST: UM REPOSITÓRIO DE VOZES E MEMÓRIAS DO IMIGRANTE VENEZUELANO	
MARIANA LOPEZ EXPÓSITO.....	494
PRÁTICAS COM A NATUREZA: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MARIANA LOPEZ EXPÓSITO.....	510
NÃO BASTA NÃO SER VIOLENTO, É PRECISO SER ANTIVIOLENTO	
MARIANA LOPEZ EXPÓSITO.....	528
TECNOLOGIA E AFETIVIDADE: NOVAS FERRAMENTAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	
MARINA GALVÃO DE SOUZA.....	540
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
NEILDE JUDITE SANTOS DA SILVA.....	554
EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: (R)EXISTÊNCIAS E VIVÊNCIAS NO TEMPO E ESPAÇO DO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA. A PERSPECTIVA DO CECI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO, EM CONTRAPONTO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL DA BOLÍVIA	
PAULA RENATA SANTOS GOMES SANTINO.....	569

A ABRANGÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO COMO UM TODO

SILVANA APARECIDA DE OLIVEIRA ARAÚJO 586

AS SÉRIES INICIAIS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

SORAIA MILENA SOUZA FRANCA MAGALHÃES BISERRA 608

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

STHEPHANIE LARISSA FERRO DOS SANTOS.....621

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ÊNFASE NO AUTISMO

VALERIA LOPES.....636

TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

VALERIA LOPES.....648

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO

VALERIA LOPES.....660

HIPÓTESE DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

YARA DA SILVA SOUSA PEREIRA 672

ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS

DÉBORA ANDREA DE CÁSSIA CARNEIRO DA CUNHA 698

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS AVANÇOS ABORDADOS PELA LUDICIDADE

LUCIENE MARIA BENTO.....710

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO ORAL E ESCRITO

LUCIENE MARIA BENTO.....725

ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS

LUCIENE MARIA BENTO.....739

O PAPEL DO DESENHO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONALIZA APARECIDA FORAO 751

DESENVOLVENDO HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS ATRAVÉS DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONALIZA APARECIDA FORAO 761

O DESENHO COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONALIZA APARECIDA FORAO 771

CULTURA ÍNDIGENA NO CINEMA E NA TELEVISÃO BRASILEIRA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

DENIZE MAGNAGNAGNO 780



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: ANÁLISE DE MÉTODOS EFICAZES PARA A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA E A IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE SUSTENTABILIDADE NAS ESCOLAS

ABIGAIL ARAUJO DA SILVA DAVILA

Resumo

Essa pesquisa destaca a relevância da educação ambiental na infância e das estratégias de sustentabilidade nas escolas para formar cidadãos conscientes e responsáveis. As escolas têm papel essencial ao incluir a educação ambiental no currículo, promovendo práticas como economia de recursos, reciclagem e redução de descartáveis. A sustentabilidade envolve também aspectos sociais e econômicos, contribuindo para a inclusão e o desenvolvimento equilibrado. Ao adotar essas práticas, as escolas beneficiam tanto o meio ambiente quanto a comunidade, incentivando o engajamento cívico e formando líderes para um futuro sustentável. Investir nessas iniciativas é um compromisso social em prol de um mundo melhor.

Palavras-chave: Educação ambiental, Sustentabilidade, Conscientização, Infância, Escola.

Abstract

The research highlights the importance of environmental education in childhood and sustainability strategies in schools to shape conscious and responsible citizens. Schools play a key role by incorporating environmental education into their curricula, promoting practices such as resource conservation, recycling, and waste reduction. Sustainability also encompasses social and economic aspects, contributing to inclusion and balanced development. By adopting these practices, schools benefit both the environment and the community, fostering civic engagement and nurturing leaders for a sustainable future. Investing in these initiatives is a societal commitment to building a better world..

Keywords: Environmental education, Sustainability, Awareness, Childhood, School.

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, abordaremos a importância da educação ambiental na infância e a implementação de estratégias de sustentabilidade nas escolas. A conscientização ambiental desde cedo é crucial para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis, que compreendam a importância de preservar o meio ambiente e adotar atitudes sustentáveis em seu dia a dia. (Chagas and Coutinho2024) (TAYNÁ, 2023).

Além disso, as escolas desempenham um papel fundamental na promoção de práticas sustentáveis. Ao incluir a educação ambiental em seu currículo, elas proporcionam aos alunos oportunidades de aprendizado que os ajudarão a se tornarem agentes de mudança positiva em suas comunidades. (Torres et al.2024).

As estratégias de sustentabilidade que podem ser implementadas nas escolas são variadas e abrangem diferentes aspectos. Elas vão desde a conscientização sobre a importância de economizar água e energia até a realização de projetos que promovam a reciclagem e a redução do consumo de materiais descartáveis. (Junior et al.2024) (de et al.2024).

É importante ressaltar que a sustentabilidade não se limita apenas às práticas ambientais, mas também inclui aspectos sociais e econômicos. Assim, as escolas podem contribuir para a construção de um futuro mais equilibrado e eco-friendly ao promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades, além de estimular o empreendedorismo e o desenvolvimento econômico sustentável. (Stroparo and Hrycyna2024) (Grejo and Lun- kes2022).

Adotar práticas sustentáveis nas escolas não apenas beneficia o meio ambiente, mas também tem um impacto positivo na comunidade como um todo. Ao envolver os estudantes em projetos e atividades relacionados à sustentabilidade, as escolas incentivam o engajamento cívico e fornecem

ferramentas para que os jovens se tornem líderes em suas próprias vidas e em suas comunidades. (Paro and Massabni2023) (Oliveira et al.2024).

Em conclusão, a educação ambiental na infância e a implementação de estratégias de sustentabilidade nas escolas são fundamentais para formar cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de contribuir para a construção de um mundo melhor. Ao promover a conscientização ambiental desde cedo e incentivar práticas sustentáveis, as escolas desempenham um papel fundamental na construção de um futuro mais equilibrado e eco- friendly (da and Barrios2024) (dos et al.2024).

Cabe a todos nós, como sociedade, apoiar e investir nessas iniciativas, visando um mundo mais sustentável e harmonioso para as gerações presentes e futuras.

CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A contextualização desse estudo está estritamente pautada na necessidade pre- mente e imperiosa de compreender e analisar meticulosamente métodos eficazes e eficientes para a disseminação e internalização de uma consciência ambiental profunda na mais tenra infância e também na imprescindível e indispensável implementação de táticas, estratégias e políticas de sustentabilidade ambiental atreladas de forma indissociável ao âmbito educacional dentro das instituições de ensino, em especial nas escolas. (Guedes, 2024).

Diante do complexo e alarmante cenário global atual de degradação ambiental em que nos encontramos imersos, a educação ambiental se nos apresenta como uma ferramenta inquestionavelmente e descomunalmente poderosa, qual um resplandecente e efer-vescente raio de luz a banhar e a iluminar o horizonte, que através da sua intensa e cuida- dosa atuação, busca incessantemente promover e fomentar uma conscientização ecológica profunda desde tenra idade, almejando incitar e alavancar uma necessária e urgente mudança de comportamento e a edificação e consolidação de um universo mais sustentável e equânime para as futuras gerações que inevitavelmente hão de suceder-nos neste belíssimo e transcendental ciclo da vida. (dos et al.2024)

(Gimenes et al.2024).

No contexto atual, é fundamental salientar a importância da educação ambiental como um elemento crucial na resolução dos desafios ambientais que enfrentamos diariamente. Essa ferramenta poderosa traz consigo a capacidade de despertar consciência eco-lógica e promover a adoção de comportamentos sustentáveis entre os indivíduos desde cedo. (MENEZES, 2024) (Maia et al.2024).

É imprescindível destacar que a conscientização desde a infância é um ponto de partida essencial para criar uma mudança significativa e duradoura em relação à preservação do meio ambiente. Ao introduzir conceitos e práticas ecológicas desde tenra idade, estamos construindo as bases para uma sociedade mais responsável e comprometida com a sustentabilidade. (da et al.2021) (da and Barrios2024).

A educação ambiental desempenha um papel fundamental na busca por uma mudança de mentalidade e comportamento em relação à natureza. Ela visa incentivar a reflexão sobre as nossas ações e as consequências que elas têm no planeta. Ao despertar a consciência ecológica, estamos abrindo caminho para a construção de um mundo mais equilibrado e justo para as futuras gerações. (Araujo, 2022).

Além disso, essa conscientização ecológica também promove a valorização e o respeito pela diversidade biológica existente em nosso planeta. Ao compreender a importância da preservação das espécies e dos ecossistemas, estamos contribuindo para a construção de um universo mais harmônico e equânime (de et al.2024).

Nesse sentido, a educação ambiental não deve ser vista como um mero complemento no currículo escolar, mas sim como parte integrante de todas as disciplinas. É necessário que haja um esforço conjunto de escolas, governos e sociedade civil para promover a inclusão da educação ambiental em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. (Teixeira et al.2022).

Em suma, a educação ambiental é uma poderosa ferramenta capaz de

transformar nossa sociedade em busca de um futuro mais sustentável. Ao priorizarmos a conscientização ecológica desde a infância, estamos investindo no desenvolvimento de uma mentalidade coletiva que valoriza a preservação do meio ambiente e a construção de um mundo mais equitativo para as futuras gerações. É nossa responsabilidade agir agora para garantir um ciclo de vida belo e transcendental para todos. (MATSUI et al.).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA

A educação ambiental na infância desempenha um papel crucial e extremamente importante na formação de indivíduos conscientes, engajados e responsáveis em relação ao meio ambiente. Desde muito cedo, as crianças têm a incrível capacidade de absorver informações, assim como internalizar valores que, por sua vez, exercem uma influência significativa em suas atitudes em relação à natureza e a tudo que a envolve. (TAYNÁ, 2023)(dos et al.2024).

É por isso que se torna imprescindível e de extrema relevância que a educação ambiental seja introduzida nas escolas desde a tenra idade, a fim de promover constantemente a consciência ecológica, além de orientar e incentivar ações sustentáveis ao longo de toda a vida. (de and da2021) (Nhaguilungwana, 2024). Portanto, é necessário compreendermos a magnitude e os benefícios que uma educação ambiental bem estruturada e abrangente pode trazer para a sociedade como um todo, pois é através dela que poderemos moldar uma geração futura verdadeiramente comprometida com a preservação do nosso planeta. (FREITAS, 2024) (Bagestão and de2023).

Importância da Educação Ambiental na Infância

A importância da educação ambiental na infância reside no fato de que as crianças são mais receptivas e abertas a novas ideias, o que as torna um público ideal para receber informações sobre a preservação do meio ambiente. Além disso, ao incorporar práticas sustentáveis desde cedo, é possível moldar hábitos que perdurarão ao longo de toda a vida adulta, proporcionando um impacto positivo duradouro no planeta. (Silva, 2022).

Ao conscientizar as crianças sobre a importância de cuidar do meio ambiente,

elas se tornam cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade, capazes de influenciar positivamente suas famílias, amigos e comunidades. A educação ambiental na infância fornece as bases para a formação de indivíduos que compreendem a interdependência entre todas as formas de vida e o meio ambiente, entendendo que a preservação dos recursos naturais é essencial para a sobrevivência e qualidade de vida de todos os seres vivos, incluindo nós mesmos. (FREITAS, 2024) (Grisa et al.).

Além disso, essa educação desperta nas crianças o senso de responsabilidade e empoderamento, incentivando-as a se envolverem em ações práticas de conservação ambiental, como o plantio de árvores, a redução do consumo de energia e a reciclagem. (de et al.2021) (Campos, 2024).

Tais atividades não só contribuem para a proteção e restauração do meio ambiente, como também promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a cooperação, a empatia e o respeito pela natureza. Portanto, investir na educação ambiental na infância é investir no futuro sustentável do nosso planeta, garantindo que as gerações futuras herdem um mundo saudável e equilibrado. (Nascimento and Accorsi2024) (TAYNÁ,2023).

MÉTODOS EFICIENTES DE CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

Existem diversos métodos eficazes para conscientizar as crianças sobre a importância da preservação ambiental. Um desses métodos inclui abordagens lúdicas e interativas, que buscam engajar as crianças de forma divertida e participativa. Isso pode incluir jogos didáticos, brincadeiras ao ar livre, atividades artísticas como pintura e escultura com materiais recicláveis, teatros e até mesmo a utilização de tecnologias como aplicativos educativos e realidade virtual. Essas abordagens ajudam a despertar o interesse das crianças pelo tema, promovendo uma consciência ambiental desde cedo. (de et al.2023) (Alves and da Silva, 2024).

Além disso, é importante envolver também os pais e professores nesse processo, para que haja uma ação conjunta em prol da preservação do meio ambiente. Ao adotar essas práticas, as crianças se tornam agentes de mudança,

conscientes de que suas ações podem influenciar na saúde do planeta, fortalecendo assim o compromisso com a sustentabilidade. O aprendizado lúdico aliado às atividades de conscientização ambiental também contribui para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando habilidades cognitivas, motoras e sociais. (TAYNÁ, 2023) (dos et al.2024).

Compreender a importância do cuidado com o meio ambiente é fundamental para que as futuras gerações possam desfrutar de um planeta saudável e equilibrado. Portanto, é fundamental investir em programas de educação ambiental com abordagens divertidas e inclusivas, proporcionando assim um aprendizado mais significativo e duradouro para as crianças. (de Oliveira Mecenaz et al.) (Silva and Santana, 2024).

Abordagens Lúdicas e Interativas

As abordagens lúdicas e interativas são absolutamente cruciais para proporcionar uma conscientização ambiental verdadeiramente atrativa e convincente às crianças. Essas poderosas estratégias podem incluir a elaboração de jogos incrivelmente envolventes e divertidos que abordem uma ampla gama de fascinantes temas, tais como a importante reciclagem, a necessidade urgente de preservar a fauna e a flora e até mesmo a relevância de reduzir o consumo de energia (Sousa et al.).

Ademais, atividades artísticas apaixonantes, como a pintura, o desenho e a música, também podem ser consideradas ferramentas altamente eficazes para estimular, de forma brilhante, a reflexão profunda e o envolvimento entusiasmante dos estudantes. Surpreendentemente, a utilização de tecnologias interativas de última geração, como a realidade aumentada, também se revela promissora e empolgante, pois permite a criação de experiências de aprendizagem inovadoras e absolutamente envolventes, nas quais o conhecimento sobre a sustentabilidade é absorvido de maneira única e empolgante. (Schug and Bona, 2024) (Rubio et al.2024).

IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE SUSTENTABILIDADE NAS ESCOLAS

A implementação de estratégias de sustentabilidade nas escolas é de suma

importância para a preservação do meio ambiente e para o desenvolvimento de uma consciência ecológica em estudantes e membros da comunidade escolar. Para alcançar esses objetivos, é fundamental adotar práticas que visem a redução do impacto ambiental da instituição, abrangendo diversas frentes. (SÁ and SILVA, 2023) (de et al.2024).

Uma das principais medidas a serem adotadas é a gestão adequada dos resíduos, por meio da implementação de programas de coleta seletiva e reciclagem. Isso inclui conscientizar os alunos e funcionários sobre a importância de separar corretamente os resíduos e destinar cada material para o seu devido fim. (Soares and Pereira).

Outra prática fundamental é a economia de água e energia. Para isso, é possível promover a instalação de sistemas de captação de água da chuva e incentivar o uso consciente desse recurso tão precioso. Além disso, é importante realizar a manutenção regular dos sistemas hidráulicos e elétricos da escola, garantindo a eficiência energética e evitando o desperdício. (Santos, 2023).

A promoção da alimentação saudável e orgânica também é um aspecto relevante para a sustentabilidade nas escolas. Isso pode ser feito por meio da oferta de refeições balanceadas e nutritivas, preferencialmente utilizando ingredientes orgânicos e produzidos localmente. A conscientização sobre os benefícios de uma alimentação saudável pode ser desenvolvida por meio de atividades educativas, como palestras, aulas práticas e projetos interdisciplinares. (Kupczik and da2024).

Além disso, a criação de hortas escolares é uma prática bastante eficiente para o ensino dos conceitos de sustentabilidade e para a produção de alimentos saudáveis. Os alunos podem participar ativamente do cultivo dos alimentos, aprendendo sobre o processo de plantio, cuidados com as plantas e colheita. Essa experiência permite que eles compreendam a importância da agricultura sustentável e do consumo de alimentos frescos. (Cosmo et al.2024) (de et al.2024).

Por fim, a realização de projetos educativos sobre sustentabilidade

complementa todas as práticas mencionadas anteriormente. Esses projetos podem envolver atividades como pesquisa, debates, visitas a instituições sustentáveis e ações sociais relacionadas ao tema. Por meio dessas iniciativas, os alunos e funcionários da escola têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto e de disseminar essas informações para a comunidade. (da et al.2023) (Pedrosa et al.2024).

Dessa forma, ao implementar estratégias de sustentabilidade, as escolas se tornam verdadeiros exemplos de boas práticas ambientais, promovendo a conscientização ecológica e contribuindo para a formação de cidadãos mais responsáveis e comprometidos com o futuro do planeta. Essas ações não apenas beneficiam a instituição, mas também toda a comunidade, que passa a valorizar e praticar medidas sustentáveis em seu dia a dia. (Stora et al.2022) (Martins, 2023).

Políticas e Programas Escolares Sustentáveis

As políticas e programas escolares sustentáveis são de extrema importância para a implementação eficiente de estratégias de preservação do meio ambiente e conscientização dos estudantes. Planos de gestão ambiental, que envolvem ações como a utilização responsável dos recursos naturais, a coleta seletiva de resíduos e a redução do consumo de energia, são essenciais para garantir a sustentabilidade nas instituições de ensino. Para além disso, é fundamental que a sustentabilidade também seja incorporada no currículo escolar, por meio da inclusão de temas como ecologia, conservação da biodiversidade e mudanças climáticas, para que os alunos desenvolvam uma consciência ambiental desde cedo. (da et al.2024) (Junior et al.2024).

Além disso, a formação de parcerias com organizações promotoras da sustentabilidade, como ONGs e empresas que possuem práticas *eco-friendly*, contribui para fortalecer ações de preservação ambiental nas escolas. Essas parcerias podem trazer benefícios como a realização de palestras, workshops e projetos em conjunto, que incentivam os estudantes a participarem ativamente da construção de um ambiente escolar sustentável. (Cantuária, 2024) (Costa, 2024).

O envolvimento de alunos, professores e funcionários é crucial para criar um ambiente escolar verdadeiramente comprometido com a sustentabilidade. É importante que todos compreendam a importância de suas ações individuais e coletivas na preservação do meio ambiente. Incentivar a participação ativa dos estudantes em projetos e atividades relacionadas à sustentabilidade, como a criação de hortas comunitárias, a realização de campanhas de conscientização e a participação em programas de reciclagem, é essencial para despertar neles o senso de responsabilidade ambiental. (Nunes, 2024) (Junior et al.2024). É imprescindível ressaltar que essas medidas podem transformar as escolas em verdadeiros exemplos de práticas ambientalmente responsáveis, servindo como referência para a comunidade e para outras instituições de ensino. Além disso, ao promover uma educação voltada para a sustentabilidade, as escolas contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente, possibilitando a construção de uma sociedade mais sustentável e equilibrada. (de Braga Pereira, 2023) (de et al.2023).

BOAS PRÁTICAS ESCOLARES

Nesta seção, serão apresentados exemplos práticos concretos nas quais a educação ambiental tem sido efetivamente implementada com elevado grau de sucesso em diversas escolas ao redor do mundo. O objetivo principal é destacar as estratégias mais eficazes e o impacto positivo que a educação ambiental tem tido no comportamento dos alunos, especificamente no que diz respeito ao meio ambiente e à sua preservação. (Alvarenga, 2022).

São muitos bons exemplos que estão sendo adotados em diversas escolas, visando estimular os alunos nesta conscientização, tais como: Hortas Escolares; Programas de Reciclagem; Educação ao Ar Livre; Projetos de Conservação da Água; Uso de Tecnologias Verdes; Clubes de Ecologia; Alimentação Escolar Sustentável; Projetos Interdisciplinares. (Nakaoshi et al.2023) (de et al.2023). Além dos alunos, as boas práticas inspiram os educadores, gestores escolares

e comunidades a implementarem ações ambientais sustentáveis nas escolas, contribuindo assim para uma educação globalmente responsável e para o desenvolvimento de uma consciência ambiental cada vez mais presente e efetiva nos estudantes e nas futuras gerações. (OLEGÁRIO and DE EDUCAÇÃO) (SILVA and Oliveira2023).

DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Ao abordar os desafios e oportunidades relacionados à conscientização ambiental e sustentabilidade nas escolas, é de extrema importância considerar as diversas barreiras que podem surgir durante a implementação de práticas sustentáveis. Questões como a escassez de recursos financeiros, a resistência por parte de alguns membros da comunidade escolar e a definitiva falta de capacitação adequada dos professores podem representar verdadeiros desafios, difíceis de superar. (Goulart, 2023) (de and Pellegrini2023).

No entanto, é essencial reconhecer as inúmeras oportunidades que também existem, como o cada vez mais evidente engajamento dos alunos em causas ambientais, o apoio crescente de pais e responsáveis, além do notável potencial de parcerias com organizações locais e a perfeita integração de conteúdos curriculares sobre sustentabilidade, que podem contribuir de maneira extremamente positiva para a superação desses desafios. (Piffero et al.2020) (Cardoso et al.2024).

Vale ressaltar que a sensibilização ambiental deve ocorrer desde os primeiros anos de escola, a fim de garantir que as futuras gerações estejam completamente cientes da importância vital de preservar o meio ambiente, bem como de cultivar uma mentalidade orientada para a sustentabilidade. (Borges, 2022) (da et al.2022) Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem rico em atividades práticas, discussões significativas e experiências de campo, pode-se garantir que os jovens se tornem verdadeiros defensores do planeta. É fundamental que os educadores enfatizem a responsabilidade individual e coletiva de cada um na conservação do ecossistema. (Junior et al.2024) (Felizardo, 2024).

Por meio de uma educação ambiental abrangente, abordando questões como a poluição, a mudança climática, a proteção da biodiversidade e o consumo consciente, as crianças serão capazes de desenvolver habilidades e hábitos que promovam um estilo de vida sustentável (de and de2023) (Okada, 2024). Além disso, é importante incentivar o engajamento comunitário, por meio de parcerias com organizações ambientais locais e atividades extracurriculares relacionadas ao meio ambiente. Dessa forma, estaremos preparando as próximas gerações para enfrentar os desafios ambientais, capacitando-as a encontrar soluções inovadoras e a contribuir efetivamente para a construção de um futuro mais verde e sustentável. (Pontes, 2023) (TAYNÁ, 2023).

Ademais, a educação ambiental não pode ser encarada como um assunto isolado, mas sim como parte integrante e crucial do currículo escolar, permeando todas as disciplinas e atividades educacionais. Promover a conscientização ambiental nas escolas não é apenas uma necessidade urgente, mas também uma grande oportunidade de moldar um futuro mais sustentável e harmonioso para todos (Grubba and Pellenz, 2024) (da Costa Ribeiro, 2021).

BARREIRAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS

As barreiras para a implementação de práticas sustentáveis nas escolas podem incluir a falta de infraestrutura adequada, a ausência de políticas institucionais claras e a resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar. Além disso, a falta de recursos financeiros e a escassez de capacitação específica para professores também representam desafios significativos. Superar essas barreiras requer um esforço conjunto e multifacetado, que envolva a mobilização de recursos, a criação de parcerias efetivas com organizações e a sensibilização da comunidade para a importância da sustentabilidade na educação. (Caldeira et al.2024) (FIGUEIRÓ, 2023).

Para além do exposto anteriormente, é preciso mencionar que a falta de apoio político e a burocracia excessiva também são obstáculos a serem enfrentados no processo de implementação de práticas sustentáveis nas escolas. A

assimilação de novos conceitos e a mudança de paradigmas podem ser difíceis para alguns membros da comunidade escolar, o que demanda um trabalho constante de sensibilização e educação (Costa, 2024) (Santos and de Oliveira). Outro ponto importante a ser considerado é a necessidade de envolver os estudantes de forma ativa nas iniciativas sustentáveis. Apenas fornecer informações sobre o tema não é suficiente, é necessário promover a participação dos alunos em projetos práticos que demonstrem os benefícios da sustentabilidade e incentivem a adoção de comportamentos mais conscientes. (Liz, 2023) (Araújo et al., 2020).

Além disso, é crucial que haja investimentos significativos na capacitação dos professores. Eles devem estar preparados para abordar questões relacionadas à sustentabilidade em suas aulas de forma adequada e eficaz. Isso inclui o desenvolvimento de materiais didáticos relevantes, a participação em cursos de formação e a atualização constante sobre as últimas tendências e descobertas nesse campo. (de et al.2024) (Jorge and Júnior, 2024). Para superar essas barreiras, é fundamental estabelecer parcerias sólidas com organizações locais e internacionais, bem como com outras escolas e instituições de ensino. A troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas podem ser extremamente benéficos para o avanço da sustentabilidade educacional. (Dantas et al.2024).

Por último, mas não menos importante, destaca-se a importância de conscientizar e engajar a comunidade escolar como um todo. É necessário criar espaços de diálogo e debate, promover eventos e atividades que envolvam não apenas os alunos, mas também os pais, funcionários e membros da comunidade em geral.

A sustentabilidade na educação deve ser uma preocupação coletiva, que transcenda os muros da escola e se estenda para a vida cotidiana de todos os envolvidos. (Jeronimo and de2020) (Silveira, 2021).

Portanto, podemos concluir que a implementação de práticas sustentáveis nas escolas requer um esforço abrangente, que envolva a superação de diferentes barreiras e a busca por soluções criativas e colaborativas. Somente assim

poderemos garantir uma educação que promova valores de sustentabilidade, responsabilidade ambiental e consciênciaglobal. (de2024) (Santos et al.2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, este estudo apresentou uma análise aprofundada e minuciosa sobre a extrema relevância da educação ambiental desde a primeira infância, abordando de maneira holística e abrangente todos os aspectos relacionados à sustentabilidade nas escolas. Foi destacada a necessidade imperativa da implementação de estratégias educacionais inovadoras e eficazes, criando um ambiente propício ao desenvolvimento de valores e atitudes sustentáveis, tanto por parte dos educadores quanto dos alunos. (Reis et al.2021) (Barrozo and dos2021).

Além disso, foram identificadas uma série de barreiras e obstáculos enfrentados no processo de efetivação de práticas sustentáveis nas escolas. Dentre elas, destaca-se a escassez de recursos financeiros e materiais, a falta de conhecimento e entendimento aprofundado sobre a importância da sustentabilidade, assim como a resistência à mudança dentro do ambiente escolar. Essas barreiras, no entanto, devem ser encaradas como desafios e oportunidades para o pensar e agir de forma diferente, fomentando a conscientização ambiental e incentivando a busca por soluções viáveis e inovadoras. (Coelho et al.2024) (da et al.2024).

Em vista disso, vale ressaltar que é altamente recomendável que as escolas adotem abordagens lúdicas, interativas e participativas, tornando o processo educativo envolvente e estimulante. Jogos, brincadeiras, atividades práticas e experimentos científicos são exemplos de estratégias que despertam a curiosidade e o interesse dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem significativa e duradoura. (de et al.2024) (da Silva and da Silva, 2024).

Paralelamente a isso, é essencial a implementação de políticas e programas escolares sustentáveis, englobando desde a gestão dos recursos naturais até a prática de ações cotidianas que minimizem o impacto ambiental. O envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo estudantes,

professores, funcionários e pais, é de fundamental importância para que essas políticas sejam bem-sucedidas. A participação ativa de todos e o trabalho em conjunto possibilitam a construção de um ambiente escolar sustentável, repleto de práticas conscientes e responsáveis. (Miranda et al. 2021) (Barros, 2024). Por fim, enfatiza-se que a apresentação de estudos de caso e exemplos práticos é de extrema importância para despertar o interesse e motivar toda a comunidade escolar a conquistar melhorias significativas para o meio ambiente. A visualização e compreensão dos impactos positivos advindos da educação ambiental são essenciais para que todos se sintam parte ativa e transformadora desse processo, criando uma consciência coletiva de preservação e cuidado com o nosso planeta. Juntos, podemos construir um futuro mais sustentável e harmonioso para as próximas gerações. (Amorim et al.) (Site, 2022).

BIBLIOGRAFIA

Coelho, Tatiana, et al. **“PEI: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO.”** ARACÊ DIREITOS HUMANOS EM REVISTA 6.3 (2024): 5312-5325. newsciencepubl.com

da Silva, Luciana Martins, et al. **“A ERA DIGITAL DA EDUCAÇÃO: IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES NO ÂMBITO EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES.”** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação 10.9 (2024): 3877-3891. periodicorease.pro.br

Chagas, Daniel Alves Caitano, and Diogenes José Gusmão Coutinho. **“IMPACTOS AMBIENTAIS NAS ESCOLAS.”** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação 10.10 (2024): 1594-1605. periodicorease.pro.br

TAYNÁ, M. R. **“CONSTRUINDO CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFAN-**

TIL.” 2023. ueg.br

Torres, Valentim Pereira, et al. **“A proeminência das cooperativas para o avanço dos objetivos de desenvolvimento sustentável.”** Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro 2.1 (2024). unipacto.com.br

Junior, Ailton Leonel Balduino, et al. **“Educação ambiental e sustentabilidade: As contribuições da formação docente para a conscientização sustentável nas escolas.”** LU-MEN ET VIRTUS 15.40 (2024): 4366-4375. newsciencepubl.com

de Abreu, Luzenir Paiva Maciel, et al. **“A sustentabilidade e a transversalidade nas escolas rurais de Canindé-CE.”** Journal of Agroindustry Systems 7.1 (2024): 253-269. edi-toraverde.org

Guedes, A. P. R. B. **“A importância da educação ambiental na construção da consciência ecológica dos colaboradores da hotelaria.”** 2024. rcaap.pt

dos Santos, Antonio Nacílio Sousa, et al. **“Raízes e Asas”: entrelaçando educação ambiental crítica e literatura infantil nos primeiros passos do ensino fundamental.”** Cuadernos De Educación Y Desarrollo 16.7 (2024): e4886-e4886. europublications.com

Giemenes, Lidiane Andrade Ferreira, et al. **“CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.”** Cadernos da FUCAMP 35 (2024). fucamp.edu.br

MENEZES, E. V. L. **“Educação ambiental no ensino de Geografia: uma análise na Escola Municipal de Tempo Integral Profº José Odano de**

Góes Pires.” 2024. ufpe.br Maia, Zildenice Matias Guedes, et al. “Educação ambiental e sustentabilidade no semi-árido potiguar: fortalecendo a agenda 2030 em Mossoró-RN.” Geoconexões 2.19(2024): 45-69. ifrn.edu.br

de Oliveira Fernandes, Alenilda, and Maria do Socorro da Silva Batista. **“EDUCAÇÃO IN-FANTIL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA NA FORMAÇÃO HUMANA.”** Revista Interdisciplinar Sulear (2021): 109-121. uemg.br

Nhaguilunguana, F. R. **“Análise do contributo da educação ambiental para a construção da cidadania ambiental na Escola Primária Completa Maguiguana de MaxaqueneD na cidade de”** 2024. 196.3.97.28
FREITAS, E. S. **“REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS.”** 2024. ifpb.edu.br

Bagestão, Michele Jussara, and Alessandro Silva de Oliveira. **“ESG NA EPT: EDUCAÇÃOAMBIENTAL E DESIGN THINKING NUMA PROPOSTA DE CAMPANHA DE COMUNICAÇÃO.”** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação 9.9 (2023):2627-2651. periodicorease.pro.br

Silva, A. **“PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A SENSIBILIZAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS COMO PROCESSO DE”** 2022. ifgoiano.edu.br

Grisa, Simone, et al. **“A Discussão Científica Contemporânea do Tema Educação Ambiental com Perspectivas para Qualificar o Ensino Agrícola sobre a Sustentabilidade:uma Revisão Sistemática.”** International Journal of Environmental Resilience Research and Science 5.2. unioeste.br

de Faria, Anna Luisa Santos, et al. **“Construção de horta em um espaço não escolar como atividade promotora de saúde: um relato de experiência.”** Brazilian Journal of Development 7.3 (2021): 26840-26848. brazilianjournals.com.br

Campos, C. A. S. **“A Boneca Abayomi-uma brincadeira que desperta o empodera-mento das crianças.”** 2024. ufrgs.br

Nascimento, Larissa Andrade Santos, and Fernanda Amorim Accorsi. **“O futuro (do rosa)é verde? Infância, consumo e educação ambiental a partir da Barbie Loves The Ocean.”** Revista Sergipana de Educação Ambiental 11 (2024): 1-35. emnuvens.com.br

de Souza, Carolina Cardozo, et al. **“Um RECYCLE QUIZ: Uma Abordagem Educacional Para A Conscientização Ambiental.”** Revista Mosaico 14.3 (2023): 47-55. univassou-ras.edu.br

Alves, A. R. and da Silva, T. C. **“... EO DESENVOLVIMENTO DE PRODUTOS EDUCACI-ONAI: APRENDENDO SOBRE COLETA SELETIVA DE RESÍDUOS SÓLIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.”** Revista Acadêmica Online, 2024. revistaacademicaonline.com

de Oliveira Mecnas, Emanuely, et al. **“O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PRO-CESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM O TEMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1.”** editorarealize.com.br

Silva, C. R. E. and Santana, T. N. G. **“EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO ÂMBITO ESCOLAR.”** Revista Tópicos, 2024. revistatopicos.com.br

Sousa, Ana Carolina Dolzany, et al. **“Poluição plástica sob uma perspectiva da Educação Ambiental a partir da ludicidade: contribuições para formação cidadã crítica e desenvolvimento sustentável.”** sbq.org.br

Schug, N. L. and Bona, R. J. **“EXPLORANDO A CRIATIVIDADE EA EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO ENSINO DE DANÇA: A VIDEODANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR DE GUARAMIRIM/SC.”** Revista Anhanguera, 2024. unigoias.com.br

Rubio, Fernanda Eiras, Mônica Conceição dos Santos Peres, and Andrea Rabinovici. **“As conexões entre a Arte Ambiental com a Educação Ambiental: reflexões a partir de experiências em educação formal e não formal.”** Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental 29.1 (2024): 1-25. emnuvens.com.br

SÁ, C. L. S. and SILVA, T. S. **“2.1 PERCEPÇÃO DO APROVEITAMENTO DOS RESÍDUOS ORGÂNICOS COMO INSUMOS PARA UMA COMPOSTEIRA EM ESCOLAS PÚBLICAS”** Gampe/UFRPE Recife, 2023. researchgate.net

de Moraes Filho, Iel Marciano, et al. **“Tecendo a sustentabilidade: da conscientização ambiental à saúde planetária na escola.”** Revista Enfermagem Atual In Derme 98.1 (2024): e024264-e024264. revistaenfermagematual.com

da Costa, Sílvia Cristina Padilha, et al. **“Educação ambiental e o ambiente escolar: reflexões sobre a participação ativa dos estudantes na preservação do meio ambiente.”** Caderno Pedagógico 21.10 (2024): e9588-e9588. studiespublicacoes.com.br

Cantuária, D. F. G. **“A Saúde na Escola: Uma Continuidade Necessária.”**
Revista Científica FESA, 2024. revistafesa.com

Costa, N. C. **“As alianças estratégicas para a Embrapa nos ambientes de inovação do agronegócio: um olhar sobre a Amazônia.”** 2024. unb.br

Nunes, L. C. **“Sustentabilidade como base formativa docente.”** Revista Científica FESA, 2024. revistafesa.com

Junior, Ailton Leonel Balduino, et al. **“Educação ambiental e para sustentabilidade no ensino médio: uma revisão sistemática.”** Caderno Pedagógico 21.6 (2024): e4628- e4628. studiespublicacoes.com.br

Alvarenga, C. S. **“Educação ambiental como suporte à coleta seletiva de resíduos sólidos no município de São Borja, RS.”** 2022. unipampa.edu.br

Nakaoshi, Iury, Felipe Rojas Vasques, and Ivan Fortunato. **“Hortas escolares e as Contribuições da revista brasileira de Educação Ambiental: um estudo de Revisão.”** Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA) 18.6 (2023): 114-137. unifesp.br

de Jesus Duarte, Cristiane Aparecida, et al. **“Hortas: estudo de solos na área de ciências ambientais no componente curricular de Química do ensino médio.”** Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA) 18.7 (2023): 344-365. unifesp.br

OLEGÁRIO, B. and DE EDUCAÇÃO, A. E. P. D. **“PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA.”** ufac.br

SILVA, LINEIA MACIEL SILVA MACIEL MACIEL, and Luis Moreira Oliveira Filho. **“PRO-GRAMA SELO ESCOLA SUSTENTÁVEL–DESCORTINANDO OLHARES, AMPLIANDO PERCEPÇÕES.”** Revista Docentes 8.22 (2023): 52-60. seduc.ce.gov.br

Goulart, P. C. **“Manutenção industrial e produção sustentável: conexões e desafios.”**

2023. uninter.com

de Souza, Ieda Pereira, and Paulo Ricardo Pellegrini. **“ESTADO CONSUMIDOR E OS DE-SAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS.”** Revista Ibero-Ameri-

cana de Humanidades, Ciências e Educação 9.6 (2023): 1578-1592. periodicorease.pro.br

Piffero, Eliane de Lourdes Fontana, et al. **“Metodologias ativas e o ensino remoto de biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas.”** Research, So-ciety and Development 9.10 (2020): e719108465-e719108465. rsdjournal.org

Cardoso, Andrieli Oliveira, Marcia Nascimento dos Santos, and Lucas Veiga Ávila. **“O con-texto da educação e mudanças climáticas das instituições de ensino superior: uma revisão sistemática da literatura: The context of education and climate change in higher education institutions: a systematic review of the literature.”** Revista Visão: Gestão Organizacional (2024): e3421-e3421. uniarp.edu.br

Borges, M. **“Educação Ambiental na Escola: Contribuições para a Formação do Su-jeito Ecológico.”** 2022. ifgoiano.edu.br

da Silva, Diovana Machado, Roberto Carbonera, and Vidica Bianchi. **“Base Nacional Co-mum Curricular: Perspectivas da Educação Ambiental na**

Educação Infantil.”

Research, Society and Development 11.10 (2022): e378111032785-
e378111032785. rsdjournal.org

Felizardo, E. S. **“Educação ambiental na BNCC: uma análise com foco nas ciências danatureza do ensino fundamental.”** 2024. ufpb.br

de Oliveira, Danieli Soares, and Andromeda Goretti de Menezes Campos. **“Desenvolvi- mento de habilidades e competências transversais na formação de futuros engenhei- ros: ações com alunos de ensino médio/técnico.”** OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍALATINOAMERICANA 21.11 (2023): 19334-19359. observatoriolatinoamericano.com

Okada, A. **“Escolarização Aberta e Inclusiva com Ciência Engajadora e orientada parao Futuro: Práticas baseadas em evidências, Princípio e Artefatos.”** 2024. open.ac.uk

Pontes, T. G. **“Educação ambiental para crianças: importância da reciclagem dos re-síduos sólidos.”** 2023. cps.sp.gov.br

Grubba, L. S. and Pellenz, M. **“Educação ambiental no Brasil e reflexões sobre a Lei n.9.795/1999.”** Interações (Campo Grande), 2024. scielo.br

da Costa Ribeiro, F. **“Uma proposta pedagógica sobre Educação Ambiental e currículo para as escolas da Amazônia.”** Educação Ambiental (Brasil), 2021. [educacaoambiental- brasil.com.br](https://educacaoambiental-brasil.com.br)

Caldeira, Vanessa Morgado Madeira, et al. **“Inovações pedagógicas: caminhos para uma educação transformadora.”** Cuadernos de Educación y Desarrollo 16.10 (2024): e5831-e5831. cuadernoseducacion.com

FIGUEIRÓ, N. R. B. **“Resíduos sólidos nas escolas públicas estaduais no município de Bragança, Pará.”** 2023. ufpa.br

Costa, F. A. M. **“Entre leis e impactos ambientais: Os desafios na implementação de restrições ao uso de sacolas plásticas.”** 2024. ufpb.br

Santos, D. M. S. O. and de Oliveira, L. S. **“INOVAÇÃO NAS COMPRAS E CONTRATAÇÕES PÚBLICAS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA INNOVATION IN PUBLIC PROCUREMENT”** admpg.com.br, . admpg.com.br

Liz, K. V. **“Design inclusivo para a sustentabilidade: o caso da Divisão de Juventude da Câmara Municipal de Cascais.”** 2023. ul.pt

Araújo, E. R., Silva, M., and Ribeiro, R. **“Sustentabilidade e descarbonização: desafios práticos.”** 2020. uminho.pt

Jorge, V. B. M. R. and Júnior, L. P. **“GOVERNANÇA COLABORATIVA E OS DESAFIOS DA GESTÃO SUSTENTÁVEL DAS CIDADES.”** Caderno PAIC, 2024. emnuvens.com.br

Reis, Flávia Helena Cabral Silva, et al. **“A Educação Ambiental no contexto escolar brasileiro.”** Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA) 16.6 (2021): 69-82. unifesp.br

Barrozo, Leandra Matos, and Joel Cabral dos Santos. **“Educação ambiental e nutricional como práticas educativas para a inclusão de hábitos alimentares saudáveis na primeira infância.”** Revista Práticas em Extensão São Luís 5.01 (2021): 03-117. uema.br

Miranda, D. L., et al. **“Educação Ambiental a partir da agenda 2030:**

experiências da conscientização e do uso racional da água em uma escola municipal de Varginha (MG)." Revista Brasileira de Educação Ambiental 16.2 (2021). archive.org

Barros, A. **"Representações sociais da paternidade rural ea educação no campo: de- safios e perspectivas."** ETS EDUCARE-Revista de Educação e Ensino, 2024. [esa- bere.com](https://esa-bere.com)

Stroparo, Telma Regina, and Heniuane Micheli Hrycyna. **"Ecoinovação, inteligência arti-ficial e internet das coisas na cadeia de valor do mel e da erva-mate: repercussões e perspectivas para a sustentabilidade."** Anais do Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Anais... Diamantina (MG) Online. 2024. researchgate.net

Grejo, Leticia Matioli, and Rogério João Lunkes. **"A maturidade da sustentabilidade con-tribui para os objetivos sustentáveis? Um olhar sobre a eficiência de recursos."** Re- vista de Gestão Social e Ambiental 16.3 (2022): e03039-e03039. [openaccesspublica- tions.org](https://openaccesspublications.org)

Paro, Emilyn, and Vânia Galindo Massabni. **"Plantar, colher e formar: práticas susten- táveis e permaculturais em uma escola do interior paulista."** Revista Brasileira de Edu-cação Ambiental (RevBEA) 18.2 (2023): 09-28. academia.edu

Oliveira, Vivian Verner Guedes, Lidiane Mendes Kruschewsky Lordelo, and Rosa Alencar Santana de Almeida. **"Estudo comparativo sobre a geração de resíduos sólidos e im- plantação da coleta seletiva em escolas da rede pública e privada na cidade de Cruzdas Almas (BA)."** Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA) 19.2 (2024): 338-358. unifesp.br

da Costa, Adelia Moura, and Maria Elba Medina Barrios. **“Integrando a Educação Ambiental: Estratégias e Impactos no Currículo Escolar para a Formação de Cidadãos Conscientes.”** HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM) 34.1 (2024): 501-511. [icesp.br](https://www.icesp.br)

da Costa, Sirlene Caxias, et al. **“A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE A INFÂNCIA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.”** Revista Ouricuri 11.1 (2021): 001-016. [uneb.br](https://www.uneb.br)

Soares, J. K. N. C. and Pereira, E. A. A. **“CARACTERIZAÇÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE PATOS, PB.”** editorarealize.com.br, . editorarealize.com.br

Santos, A. C. **“O papel das cisternas de placa na promoção do acesso à água em Jardim de Piranhas-RN.”** 2023. [ufrn.br](https://www.ufrn.br)

Kupczik, Fabiana Moura Aragão, and Fernanda Scaciota Simões da Silva. **“Educação em-preendedora e práticas de sustentabilidade ambiental e ecológica na Escola Municipal Vila Torres-Curitiba-PR-em parceria com o programa jovens empreendedores primeiros passos-SEBRAE.”** SALA 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação 1.6 (2024). [upe.br](https://www.upe.br)

Cosmo, Jolimar, et al. **“INCLUSÃO E SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NUMA TURMA DE ENSINO REGULAR DE VITÓRIA/ES.”** Revista de Estudos Interdisciplinares 6.4 (2024): 01-18. [ceeinter.com.br](https://www.ceeinter.com.br)

de Melo, Luana Saraya Eangelista, et al. **“Plantando saúde: educação alimentar na infância através da horta escolar.”** OBSERVATÓRIO DE LA

ECONOMÍA LATINOAMERICANA 22.8 (2024): e6407-e6407.
observatoriolatinoamericano.com

da Silva, Luciano Racts Claudio, Rozenir Veise da Paixão, and João Bernardes da Rocha Filho. **“HORTA ESCOLAR COMO PRECEITO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM SOLEDADE-RS.”**

Extensão em Foco (ISSN: 2317-9791) (2023): 1-19. uniarp.edu.br

Pedrosa, Helen Simone Damas Alves, et al. **“Políticas públicas para a sustentabilidade ambiental inclusiva: garantindo acesso universal a direitos e oportunidades.”** Itinerarius Reflectionis 20.1 (2024): 1-16.
emnuvens.com.br

Stora, Fernando, et al. **“Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guara-puava (PR).”** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 103 (2022): 378-403. scielo.br

Martins, B. S. **“O papel das relações públicas como agente de mudança no combate ao desperdício alimentar: O caso do Grupo 100 Maneiras.”** 2023. ipl.pt

de Braga Pereira, D. P. **“Cidades Sustentáveis e Cidadãos do Futuro: A Influência da Geografia na Formação dos Alunos.”** 2023. up.pt

de Araújo, Eleno Marques, et al. **“Lei 10.639/2003: a educação étnico-racial como uma linha dos direitos humanos.”** Contribuciones a las Ciencias Sociales 16.9 (2023): 17387-17399. revistacontribuciones.com

Dantas, Maria Eugenia Lima, et al. **“Boas práticas de atenção ao parto e nascimento: ações educativas e percepção de gestantes.”**

CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES 17.3 (2024): e5554-e5554.
revistacontribuciones.com

Jeronimo, Maria Keila, and Denis Barros de Carvalho. **“Educação Ambiental e a Ética da Responsabilidade.”** Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA) 15.5 (2020): 424-439. archive.org

Silveira, J. **“O teletrabalho coletivo durante a pandemia da Covid-19: um relato de ex-periência na educação infantil de Florianópolis.”** Zero-a-seis, 2021. unirioja.es

de Oliveira Santos, Adriane. **“IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS E INDÍGENAS DA AMAZÔNIA.”** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação 10.7 (2024): 998-1013. periodicorease.pro.br

Santos, Maria Augusta Galvão, Jéssica Santos Silva, and Renato Abreu Lima. **“Concep- ções e práticas ambientais no ensino fundamental: uma revisão sistemática.”** IX Con- gresso Nacional de Educação (CONEDU). 2023. editorarealize.com.br

de Oliveira Silva, Thayane Dayse, Maria do Rosario Costa de Paula, and Nubia Caramello. **“ABORDAGEM INTERATIVA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O ENSINO DE BIO- LOGIA POR MEIO DA LUDICIDADE NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE.”** Re- vista Contemporânea 4.10 (2024): e6250-e6250. revistacontemporanea.com

da Silva, G. C. S. and da Silva, J. B. **“Educação ambiental crítica em unidades de con-servação: algumas reflexões.”** Caderno Pedagógico, 2024. studiespublicacoes.com.br

Amorim, S., Cabral, I., and Alves, J. M. **“CULTURAS ESCOLARES, LIDERANÇAS E RE-SULTADOS: APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DE UM ESTUDO DE CASO DUPLO SCHOOL CULTURES”** academia.edu, . [academia.edu](https://www.academia.edu)

Sitoe, J. A. **“Análise do papel da liderança na gestão participativa: estudo de caso do 2o ciclo do Ensino Secundário da Escola Secundária da Igreja do Nazareno.”** 2022. [196.3.97.28](https://doi.org/10.196.3.97.28)

Araujo, V. C. **“Reflexões sobre a fauna silvestre: desafios e possibilidades a partir da educação ambiental.”** 2022. [ifes.edu.br](https://www.ifes.edu.br)

Teixeira, Luciana Cláudia Teixeira, Mauro Márcio Tavares da Silva, and Ana D'Arc Martins de Azevedo. **“A Educação Ambiental e os documentos oficiais da educação básica: uma abordagem interdisciplinar à luz da BNCC.”** Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA) 17.4 (2022): 425-445. [unifesp.br](https://www.unifesp.br)

MATSUI, VIVIANA SAMARA YOKO, et al. **“SUSTENTABILIDADE EM FOCO: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FORÇA MOTRIZ PARA O ALCANCE DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.”** [editorarealize.com.br](https://www.editorarealize.com.br)



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO

ABIGAIL ARAUJO DA SILVA DAVILA

Resumo

Ao longo deste artigo, discutiremos a importância do desenvolvimento socioemocional na educação, abordei as definições de competências socioemocionais, seus benefícios no desempenho acadêmico, estratégias para sua promoção nas escolas, o papel dos professores e os desafios na implementação de programas socioemocionais como ação imprescindível a se investir e priorizar na formação integral dos alunos, contemplei tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional.

Palavras-chave: Desenvolvimento socioemocional, Desafios, Infância, Escola.

Abstract

Throughout this article, we will discuss the importance of socio-emotional development in education, addressing the definitions of socio-emotional competencies, their benefits for academic performance, strategies for promoting them in schools, the role of teachers, and the challenges in implementing socio-emotional programs. These programs are presented as an essential investment and priority for the holistic development of students, encompassing both cognitive and socio-emotional growth.

Keywords: Socioemotional Development, Challenges, Childhood, School.

INTRODUÇÃO

Abordaremos a importância do desenvolvimento socioemocional na educação,

des-taceo o impacto positivo que essa abordagem pode ter no desenvolvimento global das cri- anças. Além disso, falaremos sobre as competências socioemocionais, como a empatia, a resiliência e o autocontrole, que desempenham um papel fundamental na formação dos alunos. É crucial que as escolas promovam um ambiente que valorize e estimule o cresci- mento socioemocional dos estudantes, pois isso contribui não apenas para o sucesso aca- dêmico, mas também para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. (da Cruz Brilhante et al.) (da et al.2024) (da Cruz Brilhante et al.) (Moraes, 2024).

Ao desenvolver habilidades socioemocionais, os alunos são capazes de compreen-der e gerenciar suas próprias emoções, bem como as emoções dos outros. Isso os ajuda a estabelecer relacionamentos saudáveis, a resolver conflitos de forma construtiva e a to- mar decisões responsáveis (BEZERRA e FERREIRA). Além disso, o desenvolvimento so- cioemocional também está relacionado com o bem-estar mental e emocional dos estudantes. Ao aprender a desenvolver a empatia, a resiliência e o autocontrole, eles estão mais preparados para lidar com desafios e adversidades da vida. (Martinelli et al.2023) (Soares,2023).

As habilidades socioemocionais também têm um impacto significativo no desempe- nho acadêmico dos alunos. Estudos mostram que alunos que possuem habilidades socio-emocionais bem desenvolvidas apresentam maior engajamento na escola, são mais moti- vados a aprender e têm maior probabilidade de obter sucesso em suas metas acadêmicas. Além disso, essas habilidades também contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a capacidade de resolver problemas, pensar de forma crítica e tomar de- cisões informadas. (do Nascimento Alencar et al.) (de e de2024).

Portanto, é essencial que as escolas priorizem o desenvolvimento socioemocional como parte integrante do currículo educacional. Isso pode ser feito através da implementa-ção de programas e atividades que visam promover a consciência emocional, a autorregu- lação e a habilidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis. Além disso, é importante envolver os pais

e a comunidade na promoção do desenvolvimento socioemocional, crieo parcerias para apoiar os alunos em sua jornada de crescimento e aprendizado (Lopes, 2024) (Silva e de Souza...).

Em resumo, o desenvolvimento socioemocional desempenha um papel central na educação, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças e preparando-as para uma vida plena e bem-sucedida. Ao priorizar e investir nesse aspecto, as escolas podem proporcionar uma experiência educacional enriquecedora e significativa, que prepara os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para se tornarem cidadãos empáticos, resilientes e éticos (Gil et al.2023) (Cardozo, 2024).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

Nesta parte, faremos uma análise mais aprofundada do tema, abordando a importância de promover competências socioemocionais na educação. Também consideraremos o contexto atual das escolas e da sociedade em geral, destacando a relevância de abordar não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também as habilidades socioemocionais das crianças para melhor prepará-las para a vida (de et al.2024) (Álvares, 2022).

Ao promover competências socioemocionais na educação, estamos proporcionando às crianças ferramentas essenciais para lidar com os desafios da vida, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Essas competências abrangem desde a capacidade de reconhecer e gerenciar as próprias emoções até a habilidade de estabelecer relacionamentos saudáveis com os outros (do Nascimento) (Jankauskas, 2024).

Em um mundo cada vez mais conectado e complexo, as habilidades socioemocionais são fundamentais para o sucesso dos indivíduos. O desenvolvimento dessas habilidades permite que as crianças se tornem mais resilientes, tenham maior autoestima e sejam capazes de resolver conflitos de forma pacífica. (Oliveira e Muszkat, 2021) (Cordeiro et al.2024).

Além disso, é importante considerar o contexto atual das escolas e da sociedade em geral. Vivemos em um mundo que está em constante mudança, onde a

tecnologia tem um papel crucial e as relações interpessoais se tornaram mais digitais. Diante dessas transformações, é imprescindível preparar as crianças para enfrentar os desafios e se adaptar às novas demandas do mundo moderno. (Hammerschmitt et al.2023) (de e Alves2021).

Ao abordar as competências socioemocionais, estamos oferecendo às crianças uma educação holística, que considera não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. Isso inclui o autoconhecimento, a empatia, a colaboração, a capacidade de lidar com a frustração, entre outras. (Rodrigues et al.2021) (de et al.2023).

É importante ressaltar que promover competências socioemocionais não significa negligenciar as habilidades acadêmicas. Pelo contrário, ao reconhecer a importância dessas competências, estamos fortalecendo o processo de aprendizagem como um todo. Afinal, crianças emocionalmente saudáveis são mais propensas a aprender, se engajar nas atividades escolares e alcançar melhores resultados acadêmicos. (da et al.2024) (Auerwald, 2022).

Portanto, ao promover competências socioemocionais na educação, estamos investindo no futuro das crianças. Estamos preparando-as para enfrentar os desafios da vida e construir relacionamentos saudáveis e significativos. Ao fazê-lo, estamos contribuindo para uma sociedade mais equilibrada, onde os indivíduos são capazes de lidar com as adversidades e promover o bem-estar coletivo. (da Cruz Brilhante et al.) (Corrêa et al.2024).

DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

As competências socioemocionais referem-se às habilidades que envolvem não apenas as emoções e as relações interpessoais, mas também a capacidade de estabelecer empatia e compreensão em diversas situações. Essas competências são essenciais para o pleno desenvolvimento dos alunos, uma vez que permitem o reconhecimento e a compreensão das emoções dos outros, além de oferecer ferramentas para lidar de maneira adequada com situações difíceis. (Bento et al.2022) (Matos, 2024).

Além disso, o controle de impulsos é uma habilidade primordial que as

competências socioemocionais proporcionam. O desenvolvimento dessas competências é de extrema importância para a formação de indivíduos conscientes e capazes de construir relacionamentos saudáveis ao longo de toda a vida, pois proporcionam a base necessária para a construção de uma sociedade mais empática, solidária e justa. (Jankauskas, 2024) (Frimaio e do Monte Rodrigues...).

Empatia

A empatia envolve a capacidade de se colocar no lugar do outro, compreender suas emoções e agir de forma solidária. Quando as crianças desenvolvem a empatia, elas são mais propensas a colaborar, resolver conflitos de forma pacífica e cultivar relacionamentos saudáveis. Portanto, promover a empatia desde cedo é fundamental para a construção de uma sociedade mais empática, solidária e consciente do impacto positivo que suas ações podem ter no mundo. Além disso, ao incentivar a empatia, estamos estimulando a formação de indivíduos capazes de respeitar e valorizar a diversidade, reconhecendo a importância de todas as vozes e experiências. (Cordeiro, 2024) (de et al.2023). Isso contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, onde todos têm a oportunidade de serem ouvidos e compreendidos. Portanto, é essencial que os pais, educadores e toda a comunidade se engajem nesse processo de fortalecimento da empatia nas crianças, através de exemplos, diálogos abertos e atividades que estimulem a prática da empatia. Dessa forma, estaremos investindo no presente e no futuro, construindo uma sociedade mais acolhedora, solidária e capaz de enfrentar os desafios globais com compaixão e colaboração. (Cordeiro, 2024) (Ferreira, 2024).

Resiliência

A resiliência refere-se à capacidade de lidar com adversidades, superar desafios e se adaptar a situações de estresse. No contexto educacional, estimular a resiliência nas crianças é crucial para que elas possam enfrentar as dificuldades acadêmicas e pessoais de forma mais assertiva, desenvolvendo a capacidade de superação e aprendizado contínuo ao longo da vida. (dos et al.2024) (Silva et al.2024).

A resiliência é uma habilidade emocional fundamental que permite que as pessoas sigam em frente mesmo diante das mais difíceis situações. É um traço que pode ser desenvolvido e fortalecido ao longo do tempo, através de apoio familiar, social e educacional.(Júnior et al.2023) (Jales et al.2024).

Quando as crianças são encorajadas a serem resilientes, elas aprendem a enfrentar os desafios da vida com coragem e determinação. Elas desenvolvem uma mentalidade de crescimento, acreditando que podem aprender e crescer com cada obstáculo que enfrentam.(Carvalho, 2024) (Santos, 2023).

Além disso, a resiliência também está relacionada à capacidade de se adaptar a mudanças e lidar com o estresse de forma saudável. As crianças resilientes são capazes de se ajustar a novas situações e encontrar soluções criativas para os problemas que enfrentam. Ao estimular a resiliência nas crianças, os educadores estão fornecendo a elas uma base sólida para o sucesso futuro. Essa habilidade é especialmente importante no cenário atual, em que enfrentamos constantes mudanças e desafios imprevisíveis. (da CruzBrilhante et al.) (Jankauskas, 2023).

Portanto, é fundamental criar um ambiente de apoio e encorajamento no contexto educacional, onde as crianças se sintam seguras para enfrentar desafios e aprender com os erros. Os educadores devem fornecer orientação e incentivo, além de oportunidades para as crianças desenvolverem sua resiliência e habilidades de superação. (Aragão2023)(de Menezes, 2024).

No final, a resiliência é uma qualidade essencial para o bem-estar emocional e o sucesso na vida. Ao capacitar as crianças a serem resilientes, estamos preparando-as para enfrentar os desafios do mundo real e se tornarem adultos confiantes e perseverantes. (Dezincourt2024) (de Lima, 2024).

Autocontrole

O autocontrole envolve uma série de habilidades que são fundamentais para a tomada de decisões conscientes e para a construção de relacionamentos saudáveis. Isso inclui a capacidade de regular pensamentos, emoções e comportamentos em diferentes situações. (Simões e Xavier) (Ferreira et al.2023).

Desenvolver o autocontrole desde a infância é extremamente importante, pois

ajuda as crianças a aprender a lidar com a frustração, controlar impulsos e agir de forma reflexiva. Isso as prepara para enfrentar os desafios que encontrarão ao longo de sua educação e vida adulta, pois serão capazes de tomar decisões mais equilibradas e tomar atitudes mais assertivas. (DOS SANTOS, 2024) (Corrêa et al.2024).

Portanto, é essencial investir no desenvolvimento do autocontrole desde cedo, proporcionar às crianças as ferramentas necessárias para serem mais conscientes e autônomas em suas escolhas e ações. Isso terá um impacto positivo em todas as áreas de suas vidas, permitindo-lhes lidar com conflitos de forma saudável, estabelecer relações positivas com os outros e alcançar seus objetivos de maneira mais eficaz. (do Nascimento Ferreira e Lopes, 2024) (LIMA et al., 2024).

BENEFÍCIOS DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

O desenvolvimento socioemocional traz uma série de benefícios para os estudantes, incluindo a melhoria das habilidades de comunicação, resolução de conflitos e trabalho em equipe. Além disso, essas competências ajudam a preparar os alunos para lidar com os desafios da vida adulta, promovendo um maior bem-estar emocional e social. Isso ocorre porque, ao desenvolver suas habilidades socioemocionais, os estudantes são capazes de construir relacionamentos saudáveis, gerenciar suas emoções de forma adequada e tomar decisões conscientes (Júnior e da Silva, 2024) (Romão et al.2024).

Essas competências também os auxiliam a lidar melhor com momentos de estresse e pressão, bem como a enfrentar as dificuldades pessoais e profissionais que encontrarão ao longo de suas vidas. Portanto, investir no desenvolvimento socioemocional dos estudantes é fundamental para garantir que eles estejam preparados e tenham as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do mundo real. Além disso, ao promover um ambiente escolar que valorize o bem-estar emocional e social, as escolas podem contribuir para a formação de cidadãos mais empáticos, responsáveis e comprometidos com o bem comum. (Fernees et al.2024) (da et al.2024).

É importante ressaltar que o desenvolvimento socioemocional não se limita apenas aos estudantes, mas também é fundamental para os educadores. Ao desenvolver suas próprias habilidades socioemocionais, os professores são capazes de estabelecer um ambiente de sala de aula positivo e acolhedor, cultivando relacionamentos saudáveis com seus alunos. Dessa forma, o desenvolvimento socioemocional torna-se um componente essencial da educação como um todo, contribuindo para o crescimento integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais resiliente e compassiva. (Cordeiro et al. 2024) (Ferreira, 2024).

Impacto no desempenho acadêmico

O impacto do desenvolvimento socioemocional no desempenho acadêmico é de extrema importância. Inúmeros estudos comprovam que alunos que se dedicam ao aprimoramento de suas competências socioemocionais alcançam resultados muito mais satisfatórios em seu desempenho escolar, além de demonstrarem uma motivação ainda maior para aprender. Além disso, é comprovado que esses estudantes apresentam uma incidência significativamente menor de comportamentos disruptivos dentro da sala de aula. (Silva, 2023) (Romero e Goulart 2024).

Essas habilidades, que envolvem aspectos como o autocontrole, a empatia e a resolução de conflitos, também desempenham um papel fundamental na redução da evasão escolar. Quando os alunos são capazes de lidar de forma adequada com suas emoções e relacionamentos interpessoais, eles se sentem mais seguros e confortáveis no ambiente escolar, o que por sua vez aumenta suas chances de permanecerem na escola e concluir seus estudos. (da Silva, 2024) (Ferreira et al. 2022).

Além disso, o desenvolvimento socioemocional contribui diretamente para a construção de um ambiente de ensino mais positivo e acolhedor. Ao valorizar a expressão emocional dos alunos e promover a compreensão e o respeito mútuo, as escolas criam um clima favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Um ambiente escolar saudável e acolhedor proporciona um ambiente propício para o florescimento das ha-

habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos, potencialize seus resultados acadêmicos e prepare-os para enfrentar os desafios futuros com confiança e determinação (da Cruz Brilhante et al.) (Júnior et al.2023).

Portanto, investir no desenvolvimento socioemocional dos estudantes é uma estratégia fundamental para promover um sistema educacional eficaz e inclusivo. Ao reconhecer a importância dessas habilidades e proporcionar oportunidades para que os alunos as desenvolvam, as escolas estão preparando seus estudantes para se tornarem cidadãos plenos, capazes de enfrentar os desafios do século XXI de forma competente e consciente. É preciso priorizar o desenvolvimento de competências socioemocionais, pois elas são essenciais tanto para o sucesso acadêmico quanto para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. (de et al.2024) (Teles2024).

ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Existem diversas estratégias que as escolas podem implementar para promover competências socioemocionais entre os alunos. É importante oferecer atividades que estimulem a colaboração e a comunicação, como trabalhos em grupo e debates. Além disso, é essencial criar um ambiente de aprendizado que valorize a resolução de conflitos de forma saudável e o cultivo de relações interpessoais positivas, promovendo a empatia e a cooperação. (FRANCO, 2024) (Resende, 2020).

Uma das estratégias adicionais que podem ser adotadas pelas escolas é a inclusão de programas de intervenção socioemocional, que são projetos especialmente desenvolvidos para promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Esses programas geralmente envolvem atividades práticas e interativas, como jogos de equipe e exercícios de reflexão, que ajudam os alunos a melhorar suas habilidades de comunicação, empatia e autoconhecimento (do Carmo, 2023) (Pinto et al., 2023).

Outra estratégia eficaz é a implementação de programas de mentoria, nos quais os alunos são emparelhados com mentores adultos que podem orientá-los e apoiá-los em seu crescimento socioemocional. Esses mentores podem ser

professores, funcionários da escola ou membros da comunidade, e proporcionam aos alunos uma pessoa de confiança com quem eles podem conversar e receber orientações sobre questões pessoais e emocionais. (Lourenço e Pereira, 2024) (Bolsonello et al.2024).

Além disso, as escolas podem promover aulas ou oficinas específicas sobre competências socioemocionais, incorporando-as ao currículo regular. Essas aulas podem abordar temas como inteligência emocional, resiliência, resolução pacífica de conflitos e habilidades de relacionamento. Dessa forma, os alunos podem desenvolver essas competências de maneira mais estruturada e direcionada. (Vaz, 2024) (Cruz, 2023).

Por fim, uma estratégia importante é envolver os pais e responsáveis no processo de desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos. As escolas podem realizar workshops, palestras ou reuniões para orientar os pais sobre a importância dessas habilidades e fornecer orientações sobre como podem apoiar seus filhos em casa. (do Carmo, 2023) (de e Fernees2023).

Ao implementar essas estratégias, as escolas estarão criando um ambiente propício para que os alunos desenvolvam habilidades socioemocionais fundamentais, que serão essenciais para sua vida pessoal e profissional no futuro. Através dessas iniciativas, os alunos terão a oportunidade de aprender a se relacionar de forma saudável com os outros, resolver problemas de maneira construtiva e se tornar cidadãos mais responsáveis e empáticos. O investimento na promoção de competências socioemocionais é fundamental para o sucesso e bem-estar dos alunos, preparando-os para os desafios do mundo moderno. (dos e Rodrigues2024) (Lucena et al.).

Programas de Educação Socioemocional

Os programas de educação socioemocional desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento dos indivíduos, proporcionando uma estrutura essencial para a promoção de habilidades sociais e emocionais vitais. Esses programas oferecem uma abordagem abrangente e estruturada para cultivar habilidades como empatia, resiliência e autocontrole, capacitando os estudantes a enfrentarem os desafios da vida com confiança e equanimidade.

(Lopes2024) (Lopes2024).

Uma das principais características desses programas é a realização de aulas específicas, que são cuidadosamente projetadas para explorar e abordar questões relacionadas ao desenvolvimento socioemocional. Nessas aulas, os alunos são expostos a diferentes conceitos, teorias e estratégias que visam fortalecer sua inteligência emocional e melhorar suas habilidades interpessoais. Além disso, práticas como *mindfulness* são frequentemente incluídas, proporcionando aos estudantes técnicas para se concentrarem no momento presente, aumentar sua consciência e autorregulação emocional. (de e de2024) (González, 2024).

Outro componente importante dos programas de educação socioemocional são as atividades práticas que estimulam a autorreflexão e o autoconhecimento. Essas atividades incentivam os alunos a explorarem seus próprios pensamentos, emoções e valores, promovendo uma compreensão mais profunda de si mesmos e dos outros. Ao se engajarem nessas atividades, os estudantes desenvolvem a capacidade de se colocarem no lugar do outro, cultivando empatia e compreensão mútua. (Meneses et al.2022) (SALVATIERRA, 2023).

Além das aulas e atividades, esses programas também oferecem suporte individualizado para os alunos que necessitam de apoio emocional adicional. Profissionais capacitados estão disponíveis para atender às necessidades emocionais dos alunos, fornecendo orientação e aconselhamento quando necessário. Esse suporte individual contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, em que todos os alunos se sintam seguros e valorizados. (Carminati, 2024).

Em resumo, os programas de educação socioemocional desempenham um papel vital no fortalecimento das habilidades sociais e emocionais dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real. Por meio de aulas específicas, práticas de *mindfulness*, atividades de autorreflexão e suporte individualizado, esses programas criam um ambiente educacional enriquecedor e inclusivo. Ao promover o desenvolvimento socioemocional, os

programas contribuem para o crescimento integral dos estudantes, capacitando-os a construir relacionamentos saudáveis, lidar com a adversidade e prosperar em suas vidas pessoais e profissionais. (Montes e Gomes, 2024).

PAPEL DOS PROFESSORES E DA ESCOLA

Os professores e a escola desempenham um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Eles são responsáveis por criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde os estudantes se sintam totalmente seguros para expressar abertamente seus sentimentos mais profundos e emoções mais intensas. Além disso, é de suma importância que os professores estejam sempre alertas e sensíveis ao bem-estar emocional dos alunos, oferecendo apoio incondicional e orientação precisa sempre que necessário (Montes e Gomes, 2024) (Júnior et al. 2023).

A escola, por sua vez, deve não apenas promover, mas sim cultivar e incentivar ativamente a cultura da empatia e da compaixão. Essas práticas são essenciais para fortalecer ainda mais as relações interpessoais e o respeito mútuo entre todos os membros da comunidade escolar. Ao criar um ambiente emocionalmente seguro, onde a empatia, a compreensão e a compaixão são promovidas diariamente, a escola e os professores podem realmente ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades socioemocionais e, por consequência, impulsionar seu crescimento pessoal e acadêmico de forma substancial. (Hachimoto, 2024) (de et al. 2023).

Ambiente escolar acolhedor

Um ambiente escolar acolhedor é essencial para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Isso inclui espaços físicos agradáveis, bem estruturados e seguros, onde as crianças possam se sentir confortáveis e estimuladas a aprender. Além disso, é fundamental promover relações saudáveis e harmoniosas entre os alunos, cultivar um senso de comunidade e respeito mútuo. Os professores desempenham um papel crucial nesse processo, criando um ambiente de confiança e encorajando a expressão individual e oferecendo apoio emocional quando necessário. (da et al. 2024) (da

Cruz Brilhante et al.) (DEOLIVEIRA, 2023).

As escolas podem adotar práticas eficazes para fomentar o desenvolvimento socio-emocional dos estudantes. Isso envolve a implementação de programas de resolução pacífica de conflitos, nos quais as crianças aprendam a dialogar, negociar e encontrar soluções positivas para os desafios que enfrentam. Também é importante valorizar e celebrar as diferenças culturais e individuais, ensinar aos alunos a importância da diversidade e da inclusão. (Fontoura, 2024) (de et al.2024) (Corrêa et al.2024).

A participação ativa dos alunos nas decisões e atividades escolares é outra chave do ambiente escolar acolhedor. É importante que os estudantes se sintam ouvidos e envolvidos em questões que afetam diretamente suas vidas na escola. Permitir que eles façam parte do processo de tomada de decisão ajuda a desenvolver habilidades de liderança, responsabilidade e senso de pertencimento. Essa participação também dá aos alunos a oportunidade de se envolverem em projetos, clubes e outras atividades extracurriculares que contribuem para o crescimento pessoal e social. (Frimaio e do Monte Rodrigues...).

Além das práticas diárias, é essencial que as escolas desenvolvam políticas claras e programas abrangentes que incentivem a cooperação, a empatia e a solidariedade entre os alunos. Essas políticas podem incluir a implementação de programas de mentoria entre estudantes, onde os mais velhos apoiam os mais novos, e a criação de atividades de voluntariado e de responsabilidade social. Ao criar um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, as escolas contribuem diretamente para a formação de cidadãos conscientes, tolerantes e solidários. (Bogo et al.2024) (Alves, 2023).

Em resumo, um ambiente escolar acolhedor vai muito além da infraestrutura física. Envolve práticas educacionais centradas no bem-estar emocional e social das crianças, relações saudáveis e igualitárias e políticas e programas que promovam a cooperação e a inclusão. Ao adotar essas medidas, as escolas podem criar um ambiente de aprendizado enriquecedor, onde cada aluno se

sinta valorizado, apoiado e capaz de alcançar seu plenopotencial acadêmico e pessoal. (Vaz, 2024) (Corrêa et al.2024).

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS SOCIOEMOCIONAIS

Um dos principais desafios na implementação de programas socioemocionais nas escolas é a resistência dos professores e da própria equipe escolar. Muitos educadores ainda não compreendem completamente a importância do desenvolvimento socioemocional para o sucesso dos alunos e acreditam firmemente que a prioridade máxima deve ser apenas o conteúdo acadêmico.

Além disso, a escassez de recursos financeiros e o excesso de burocracia institucional também são fatores que dificultam significativamente a implementação efetiva desses programas, tornando-se assim um desafio complexo a ser superado e demandando uma abordagem integrada e estratégica para a promoção de mudanças positivas no ambiente escolar. (Silva e de Souza...) (dos et al.2024).

É fundamental que sejam realizados investimentos consideráveis para capacitar os professores, desenvolver materiais pedagógicos adequados e criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para que os programas socioemocionais possam ser implementados com sucesso, proporcionando assim um ambiente de aprendizagem mais abrangente e equilibrado para os estudantes. Nesse contexto, é imperativo que sejam estabelecidas parcerias sólidas entre as escolas, as famílias e as organizações da sociedade civil dedicadas ao desenvolvimento socioemocional, visando fortalecer e ampliar os recursos disponíveis e compartilhar melhores práticas. (Rocha, 2024) (Oliveira et al., 2024).

A superação desses desafios requer um compromisso conjunto de todos os envolvidos no processo educativo, visando o bem-estar integral dos estudantes e preparando-os para enfrentar os desafios da vida de forma resiliente e emocionalmente equilibrada. (da e Azevêdo2024) (de et al.2024).

Falta de formação docente específica

Outro entrave na promoção do desenvolvimento socioemocional é a escassez

de formação docente específica nessa área. Muitos professores não receberam capacitação adequada durante sua formação inicial e, conseqüentemente, se sentem despreparados para trabalhar habilidades socioemocionais com os alunos. Isso evidencia a necessidade urgente de investir em programas de formação continuada, a fim de capacitá-los para lidar de forma eficaz com questões emocionais e sociais dos estudantes. (Gomes, 2024) (Stoffel et al.2024).

Além disso, é importante enfatizar que a formação docente não apenas deve abordar aspectos teóricos do desenvolvimento socioemocional, mas também promover práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades. (Pederzini2024) (de eSilva2024).

Os programas de formação continuada podem incluir workshops, cursos online, palestras e atividades práticas em sala de aula, permitindo que os professores adquiram mais conhecimento e experiência para atender às necessidades socioemocionais dos alunos. Dessa forma, será possível criar um ambiente educacional mais acolhedor e estimulante, que promova o bem-estar e o crescimento pessoal de todos os estudantes. (de e Fer-nees2023) (da et al.2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o desenvolvimento socioemocional na educação é de extrema importância para garantir o crescimento saudável e equilibrado das crianças, além de ter um impacto positivo significativo em relação ao seu desempenho acadêmico e a maneira como elas enfrentam os desafios ao longo de suas vidas. Isso porque a promoção e fortalecimento das competências socioemocionais contribuem consideravelmente para a formação de cidadãos mais empáticos, resilientes e com uma capacidade ainda maior de autocontrole, o que, por sua vez, os capacita de forma adequada para enfrentarem as inevitáveis adversidades do mundo real e se desenvolverem de maneira plena. (Corrêa et al.2024) (Fernees,2023).

O desenvolvimento socioemocional é um processo contínuo que permeia todas

as áreas da vida das crianças. Quando as crianças são estimuladas a desenvolverem habilidades socioemocionais desde cedo, elas têm a oportunidade de se tornarem adultos mais bem preparados para a vida em sociedade. Através de práticas pedagógicas que incentivam a expressão emocional, a resolução de conflitos de forma pacífica e a construção de relacionamentos saudáveis, as crianças são capazes de lidar com os desafios do dia a dia de forma mais eficiente e saudável. (Ferreira, 2024) (Ricieri et al.2024).

Além disso, a educação socioemocional também está intrinsecamente ligada ao bem-estar mental das crianças. Ao aprenderem a reconhecer e controlar suas emoções, elas adquirem uma maior capacidade de lidar com situações de estresse e ansiedade. Isso pode resultar em um desenvolvimento emocional saudável e na redução de problemas de saúde mental. (Sarroeira et al., 2022) (Oliveira et al.2024).

É fundamental que as instituições de ensino promovam um ambiente seguro e acolhedor, onde os estudantes se sintam livres para expressar suas emoções e compartilhar suas preocupações. Através de programas de educação socioemocional, as escolas podem fornecer recursos e ferramentas que ajudam no desenvolvimento dessas habilidades. (de2023) (da Cruz Brilhante et al.).

No entanto, é importante destacar que a educação socioemocional não deve ser vista como uma disciplina separada, mas sim integrada a todas as áreas do currículo escolar. As competências socioemocionais podem ser ensinadas em diferentes disciplinas, como matemática, ciências, linguagem e artes. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de praticar essas habilidades em contextos reais e aplicá-las em suas vidas cotidianas. (Montes e Gomes, 2024) (da Cruz Brilhante et al.).

Em resumo, investir no desenvolvimento socioemocional na educação é investir no futuro das crianças e na construção de uma sociedade mais saudável e equilibrada. Ao promover a formação de cidadãos empáticos, resilientes e com uma capacidade de auto-controle, estamos dando às crianças as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do mundo real e se tornarem adultos

felizes e bem-sucedidos. (Jankauskas, 2023) (da CruzBrilhante et al.).

BIBLIOGRAFIA

da Cruz Brilhante, Ingrid Larissa, et al. **"A educação socioemocional e seu impacto no desenvolvimento integral das crianças."** DOI 10.240516638: 7-21. editoracientifica.com.br

da Rocha Gonçalves, Ana Paula, et al. **"A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO."** Ciência Atual—
Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José 21.2 (2024). saojose.br

Morais, A. C. S. **"O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) como ferramenta de desenvolvimento socioemocional."** Revista Contemporânea, 2024. revistacontemporanea.com

de Jesus, Ana Salomé, et al. **"O papel da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar."** Revista Lusófona de Educação 62.62 (2024). ulusofona.pt

Álvares, A. I. M. **"Abrindo janelas: integração da promoção de competências socioemocionais nos contextos escolares-um estudo exploratório."** 2022. up.pt

do Nascimento, F. A. T. **"Psicologia na Educação Socioemocional: o Desenvolvimento Integral do Aluno em Foco."** repositorio.pgsscogna.com.br, pgsscogna.com.br

Jankauskas, R. M. B. **"Como Você vai? Desenvolvendo Competências**

Socioemocio-nais da Educação Infantil." Revista Científica FESA, 2024.

revistafesa.com

Oliveira, P. V. e Muszkat, M. **"Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais."** Revista Psicopedagogia, 2021. bvsa-lud.org

Cordeiro, José Givaldo, et al. **"O ensino de habilidades socioemocionais: seu papel nosucesso escolar: Teaching socio-emotional skills: their role in academic success."** Revista Visão: Gestão Organizacional (2024): e3500-e3500. uniarp.edu.br

Hammerschmitt, Vianeí Luís, Jekcilhane Rigo, e Alexera Franchini Raffaelli.

"RELAÇÕESDE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA

RESPONSABILIDADE COM A MULTIPLICI-

DADE." Revista Saberes e Sabores Educacionais 10 (2023): 261-277.

uceff.edu.br

de Brito, Cosma Maria, e Francisca Ivoneide Benicio Malaquias Alves. **"A Educação Infan- til no Contexto da Peemia: O Processo Ensino e Aprendizagem fora das Escolas/Early Childhood Education in the Context of the Peemic: The Teaching e Learning ProcessOutside Schools."** ID on line. Revista de psicologia 15.57 (2021): 808-815. emnu-vens.com.br

Rodrigues, Francisco Alex, Sayara Sá de Carvalho, e Adriana Soely Eré de Souza Melo. **"Alfabetização das Competências Socioemocionais na Educação Infantil: Habilida- des para a Vida/Literacy of Socioemotional Skills in Early Childhood Education: Life Skills."** ID on line. Revista de psicologia 15.54 (2021): 150-170. emnuvens.com.br

de Vargas Matos, Diego, et al. **"Influências da literatura infantil para a**

alfabetização eo letramento na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental." RevistaOWL (OWL Journal)-Revista Interdisciplinar de Ensino E Educação 1.3 (2023): 230-243. revistaowl.com.br

da Silva Souza, Vanessa, et al. **"Nutrição, socioeconomia e rendimento escolar em cri- anças e adolescentes: uma revisão integrativa."** OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA 22.11 (2024): e7646-e7646. observatoriolatinoamericano.com

Auerswald, S. E. M. **"Inteligência emocional: Controle das emoções no processo de aprendizagem."** 2022. [\[HTML\]](#)

Corrêa, Adriene Portela Prado, Adriele Ribeiro Santos, e Kézia Barbosa Souza. **"INTELI-GÊNCIA EMOCIONAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL."** Revista Formadores 21.3 (2024). emnuvens.com.br

Bento, Elaine Gonçalo, Gilberto Romeiro de Souza Júnior, e Cláudia Maria Soares Rossi. **"O desenvolvimento das competências socioemocionais no ensino médio em tem- pos de Pemia da Covid-19."** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas 23.1 (2022): 103-110. pgsscogna.com.br

Matos, S. P. C. **"FORTALECENDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PRI-MEIRA INFÂNCIA: UM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL."** Revista GESTO-Debate, 2024. ufms.br

Frimaio, Fabíola de Fátima Erade, et al. **"CAPÍTULO 10 I COMPETÊNCIAS SOCIOEMO- CIONAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO."** EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES CONTEMPORÂ-

NEAS: 153. [researchgate.net](https://www.researchgate.net)

Cordeiro, V. S. **"ARTE E INCLUSÃO: DESENVOLVENDO A CRIATIVIDADE EA EMPA-TIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL."** Revista SL Educacional, 2024. seditora.com

de Oliveira, Luis Carlos Ferreira, et al. **"A importância da leitura na formação de uma aprendizagem significativa."** Revista Internacional de Estudos Científicos 1.2 (2023): 71-97. educacaotransversal.com.br

Ferreira, J. M. O. **"Desenvolvimento sócio-emocional na educação infantil."** 2024. ufrn.br

dos Santos Silva, Cilene Ferreira, et al. **"A importância dos aspectos lúdicos no desen-volvimento infantil."** Revista Internacional de Estudos Científicos 2.1 (2024): 81-97. edu-cacaotransversal.com.br

Silva, Thuanny Mikaella Conceição, et al. **"Tecendo resiliência: a percepção dos profes-sores sobre a biblioterapia na prevenção do bullying na educação infantil."** Caderno Pedagógico 21.3 (2024): e3311-e3311. studiespublicacoes.com.br

Júnior, João Ferneo Costa, et al. **"A RESILIÊNCIA COMO FATOR DETERMINANTE NOSUCESSO DO APRENDIZADO DE JOVENS E ADULTOS."** Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais (2023): e00101-e00101. educacaotransversal.com.br

Jales, David, Katieli Nascimento, e Mário Durão. **"RESILIÊNCIA NO PROCESSO DE GES-TÃO EMOCIONAL NO SETOR IMOBILIÁRIO."** RECIMA21-Revista Científica Multidiscipli-nar-ISSN 2675-6218 5.1 (2024):

e515411-e515411. recima21.com.br

Carvalho, C. **"Retire a Venda dos Olhos: Enxergue Além dos Obstáculos, Cresça em Confiança e Viva de Forma Plena."** 2024. [\[HTML\]](#)

Santos, G. O. **"Conjunturas da pandemia de covid-19: desafios e potencialidades da jornada educacional docente e de gestão escolar na educação infantil."** 2023. ifes.edu.br

Jankauskas, R. M. B. **"Pra Sentir, Pra Acolher: O Manejo de Habilidades Intra e Inter-pessoais na Educação Infantil."** Revista Científica FESA, 2023. revistafesa.com

Aragão, Antônio Carlos Luiz. **"Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva."** Revena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem 7 (2023): 218-232. emnuvens.com.br

de Menezes, R. S. **"Motivação na Educação: Estratégias para Engajar e Inspirar Alunos."** 2024. [\[HTML\]](#)

Dezincourt, Felipe Ferreira. **"RESILIÊNCIA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL E AS ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO E DESAFIOS PARA PROFISSIONAIS DE SAÚDE."** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação 10.8 (2024): 2430-2444. periodicorease.pro.br

de Lima, M. A. C. **"A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESTRATÉGICA PARA O SUCESSO DAS ORGANIZAÇÕES."** Unirepositório, 2024. unirepositorio.education

Simões, M. e Xavier, A. F. **"As Contribuições do Treino de Habilidades Sociais sob a Ótica da Terapia Cognitiva-Comportamental na Tomada de Decisão na Adolescência."** repositorio.pgsscogna.com.br, pgsscogna.com.br

Ferreira, Felipe Oliveira, Maria Eduarda Seni Fonseca, e Ana Lúcia de Paula Ferreira Nunes. **"Inteligência Emocional e suas Influências na Gestão de Conflitos."** ID on line. Revista de psicologia 17.68 (2023): 219-231. emnuvens.com.br

DOS SANTOS, K. C. L. **"ALFABETIZAÇÃO E LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL."** GESTÃO & EDUCAÇÃO, 2024. faconnect.com.br

do Nascimento Ferreira, V. e Lopes, A. E. M. P. **"O PAPEL DA LIDERANÇA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL: REFLEXÕES TEÓRICAS."** 2024. editoracientifica.com.br

LIMA, Alan Oliveira da Silva, et al. **"Inteligência emocional: impacto nas relações inter-pessoais e no desempenho organizacional."** (2024). cps.sp.gov.br

Júnior, F. T. G. e da Silva, F. R. **"Inteligência Emocional com ênfase no serviço público."** Revista Acadêmica Online, 2024. revistaacademicaonline.com

Romão, Adriano Alves, et al. **"Inteligência emocional: a chave para o sucesso profissional."** Revista de Gestão e Secretariado 15.8 (2024): e3978-e3978. revistagesec.org.br

Fernees, Arlete Baudson Rodrigues, et al. **"O PILAR FUNDAMENTAL: A**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE." Revista Ilustração 5.4 (2024): 111-116. editorailustracao.com.br

da Silva, Maria Cibele Ferreira, et al. **"A INTEGRAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO: UM NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA."** ARACÊ DIREITOS HUMANOS EM REVISTA 6.3 (2024): 5956-5972. newscien-cepubl.com

Silva, I. A. B. **"Competências socioemocionais e sua relação com ansiedade social em estudantes de enfermagem."** 2023. ufc.br

Romero, Maria Fernea Vaz, e Tânia Camila Kochmansky Goulart. **"A incorporação do pensamento computacional na escola pública: um olhar para os benefícios e desafios."** Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa 40.especial (2024): 486-512. unifil.br

da Silva, F. P. **"A evasão escolar e casos de infrequências estudantil no município de Rosário do Ivaí."** Anais do Práxis Itinerante, 2024. uel.br

Ferreira, Sergio Guimarães, Giovanna Ribeiro, e Paulo Tafner. **"Abeono e evasão escolar no Brasil."** Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (2022): 1-40. imdsbrasil.org

Júnior, João Ferneo Costa, et al. **"A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos."** Revena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem 6 (2023): 324-341. emnuvens.com.br

Teles, Adnalyne da Silva Guimarães. **"O desenvolvimento das competências socioemocionais através da educação física escolar na educação**

infantil." CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES 17.3 (2024): e5810-e5810. revistacontribuciones.com

FRANCO, M. L. A. **"Os desafios da implementação das competências socioemocio-nais na rede pública de Gravatá-PE.."** 2024. ufpe.br

Resende, D. M. P. **"O papel das competências socioemocionais: visão multidisciplinar de agentes educativos."** 2020. ucp.pt

do Carmo, W. B. **"Competências Socioemocionais na Escola: Incertezas e Desafios."**

Altus Ciência, 2023. fcjp.edu.br

Pinto, R. M., Anastácio, Z. F. C., e Martins, P. C. **"Programas de desenvolvimento de competências emocionais e cognitivas para crianças do 1º CEB: uma revisão narra- tiva."** 2023. unex.es

Lourenço, A. e Pereira, V. A. **"... DE CONFLITOS E DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA FÍSICA E PSICOLÓGICA NO AMBIENTE ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA FREI MENINO KAMPS, EM"** Epitaya E-books, 2024. epitaya.com.br

Bolsonello, Jani, Angela Mara de Barros Lara, e Regiane da Silva Macuch. **"Proposta de Mentoria entre pares para a formação continuada de docentes no Ensino Fundamen- tal I."** Revista de Educação PUC-Campinas 29 (2024). fcc.org.br

Vaz, A. V. **"Competências socioemocionais na educação especial: promovendo a educação emocional."** Ensino em Perspectivas, 2024. uece.br

Cruz, L. C. M. **"Contribuições de projetos integradores em uma escola pública: desen-volvimento das competências socioemocionais."** 2023.

ufmg.br

de Souza Santos, Karine, e Raquel Martins Fernees. **"Formação docente durante a pandemia da covid-19: caracterização de vídeos do youtube sobre competências socioemocionais."** Boletim de Conjuntura (BOCA) 14.41 (2023): 01-26. ioles.com.br

dos Santos Cruz, Suellen, e Karilane Maria Silvino Rodrigues. **"Competências socioemocionais no contexto escolar: um estudo de revisão bibliográfica."** Quaestio-Revista de Estudos em Educação 26 (2024): e024040-e024040. uniso.br

Lucena, V. R., de Souza Oliveira, S. M., e Manfré, A. H. **"AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM ESCOLAR."** unoeste.br, unoeste.br

Lopes, Jacione de Lima Souza. **"PAPEL DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS."** Revista OWL (OWL Journal)- REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO 2.2 (2024): 407-429. revista-owl.com.br

Lopes, Jacione de Lima Souza. **"AS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E A ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM."** Revista OWL (OWL Journal)-REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO 2.2 (2024): 430-451. revista-owl.com.br

de Oliveira Neto, José Eduardo, e Jeniffer Carolina de Souza Melo. **"Como ficam os sentimentos dos alunos frente às queixas escolares?"** Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa 40.especial (2024): 75-85.

unifil.br

González, M. C. G. M. **"A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA GRADE DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NAS ESCOLAS MEXICANAS."** Revista de Educação, 2024. anchieta.br

Meneses, Danilo Erade de, Luiz Carlos Serramo Lopez, e Maira Monteiro Fróes. **"A combinação entre Mindfulness e método ArtSci estimula a criatividade de forma transdisciplinar."** Revista Diálogo Educacional 22.72 (2022): 195-221. fcc.org.br

SALVATIERRA, L. **"Reflexão Discente: uma abordagem das significações do termo."** Educação em Revista, 2023. unesp.br

Carminati, M. **"ABEONO E REPETÊNCIA ESCOLAR: FATORES DETERMINANTES, IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO PARA GARANTIR"** EDITORA CHEFE, 2024. researchgate.net

Montes, P. V. e Gomes, A. V. L. **"A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL."** Epitaya E-books, 2024. epitaya.com.br

Hachimoto, A. L. **"PROMOVENDO A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL."** Epitaya E-books, 2024. epitaya.com.br

DE OLIVEIRA, M. A. **"Desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas escolas com crianças com TDAH."** 2023. mackenzie.br

Fontoura, K. S. F. K. S. **"A arte como pilar no desenvolvimento infantil: expressão, criatividade e aprendizado."** Periódicos LATTICE, 2024.

periodicoslattice.com

de Sousa Azevedo, Celine Maria, et al. **"CURRÍCULO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS INOVADORAS E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR."** ARACÊ DIREITOS

HUMANOS EM REVISTA 6.2 (2024): 1447-1461. newsciencepubl.com

Bogo, Amauri, et al. **"Impactos e perspectivas das declarações de Salamanca e Montreal para inclusão como instrumento de conquista da cidadania e da autonomia na contemporaneidade."** LUMEN ET VIRTUS 15.38 (2024): 1468-1477. newscience-publ.com

Alves, R. C. C. **"Literatura antirracista na educação infantil: uma leitura do livro Meucrespo é de rainha, de Bell Hooks."** 2023. ifq.edu.br

Silva, Eerson, Silva¹ Carolayne Gomes de Souza, e João Luíz Nunes do Nascimento. **"A importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais na Educação Infantil."** Desafios e Práticas Pedagógicas no Contexto Amazônico Volume 2: 27. fame-tror.edu.br

dos Santos Angelo, Elaine Cristina, Marcia Maria Ferreira dos Santos, e Rosimeri Claudiana da Costa. **"A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA."** Ciência Atual—Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José 21.2 (2024). saojose.br

Rocha, M. F. C. **"GESTÃO DIRETRIZES E COMPROMISSOS PARA UMA EDUCAÇÃO**

DE QUALIDADE." Revista Primeira Evolução, 2024. primeiraevolucao.com.br

Oliveira, V., da Silva, M. S., e Hatzis, K. S. **"Escola e família: Uma parceria necessário no processo de ensino-aprendizagem."** Seven Editora, 2024. sevenpublicacoes.com.br

da Silva, Tarcísio Fulgêncio Alves, e Barbara Kelly Gonçalves Azevêdo. **"CONHECIMENTOS SOBRE NEUROEDUCAÇÃO: IMPORTÂNCIA E DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL."** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação 10.4 (2024): 2466-2480. periodicorease.pro.br

de Sousa Costa, Francisco, et al. **"GESTÃO ESCOLAR EFICIENTE: BOAS PRÁTICAS E DESAFIOS NA ADMINISTRAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO."** ARACÊ DIREITOS HUMANOS EM REVISTA 6.2 (2024): 1489-1505. newsciencepubl.com

Gomes, R. L. T. **"Verso e reverso na prática docente em teatro: confluências, particularidades e aprendizados no processo de formação docente.."** 2024. ufop.br

Stoffel, Helena Teresinha Reinehr, et al. **"EDUCAÇÃO PERMISSIVA E DESEMPENHO ESCOLAR: IMPACTOS NO COMPORTAMENTO E NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A APRENDIZAGEM."** RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar- ISSN 2675-6218 5.11 (2024): e5115932-e5115932. recima21.com.br

Pederzini, Elaine Nalesso. **"AS MÍDIAS DIGITAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EXPLORANDO OS DESAFIOS E BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA."** Revista Brasileira de Educação e Inovação da Univel (REBEIS) 1.6 (2024). univel.br

de Castro, Ana Carolina Leal Folha, e Cléber Silva. **"DESENVOLVIMENTO DE COMPE-TÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES E DE-SAFIOS, NA PRÁTICA DOCENTE."** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação 10.5 (2024): 5029-5048. periodicorease.pro.br

da Silva Santiago, Paulo Vitor, et al. **"FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA:ANÁLISE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DE EUSÉBIO."** Revista Comunicação Universitária 4 (2024): 1-23. uepa.br

Fernees, C. M. A. **"O envolvimento parental no desenvolvimento de competências so-cio-emocionais e no desempenho acadêmico em crianças."** 2023. ispa.pt

Ricieri, Jaqueline Leite De Jesus, Fábila Soares Rocha, e Lorena Santos Ricardo. **"A di- mensão socioemocional na educação: uma pesquisa bibliográfica."** Revista Socie- dade Científica 7.1 (2024): 4157-4177. scientificsociety.net

Sarroeira, Sara, et al. **"Intervenções baseadas em métodos de relaxação em contextoescolar na perspectiva de promoção de saúde e bem-estar: uma revisão sistemática."**(2022). uminho.pt

Oliveira, Maria Janaína Santiago, Juliana do Nascimento Souza Lucena, e Sera Mary Du- arte. **"Educação Socioemocional: contribuições para o processo de ensino na Edu- cação Infantil."** Revista Encontros Científicos UnIVS| ISSN: 2595-959X| 6.2 (2024). [\[HTML\]](#)

de Oliveira, Aline Gleicy Lopes. **"ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DE CONSTRUIR UM AM-BIENTE PROMOTOR DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA REVISÃO."** Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do SãoFrancisco 13.32 (2023). univasf.edu.br

BEZERRA, A. A. D. O. S. S. e FERREIRA, R. M. **"INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA O BEM-ESTAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL."** editorarealize.com.br, . editorarealize.com.br

Martinelli, Sérgio Victor Pereira, et al. **"POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA NO CONTEXTO DA SAÚDE MENTAL: cuidados com o bem-estar emocional."**15º JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E 12º SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO IFSULDEMINAS 15.2 (2023). ifsuldeminas.edu.br

Soares, D. C. **"A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL:**

Os efeitos das atividades físicas e esportivas no bem-estar emocional dos estudantes." 2023. [34.233.233.91](https://doi.org/10.2333/233.91)

do Nascimento Alencar, J. G., Lobo, T. T. S., e dos Santos, R. S. **"O AMBIENTE ESCOLAR COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS."** editorarealize.com.br, . editorarealize.com.br

Gil, Daniela Fernea Viduani Sopran, Laura de Almeida Santos, e Bruna Fernea da SilvaVieira. **"A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS."** Revista Camalotes (2023): 68-78. insted.edu.br

Cardozo, R. T. O. **"A importância de uma educação socioemocional no processo de ensino e de aprendizagens."** 2024. ufrn.br



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ALFABETIZAÇÃO DIGITAL E MÍDIA: CAPACITANDO CRIANÇAS PARA USO SEGURO E CRÍTICO DA INTERNET

ABIGAIL ARAUJO DA SILVA DAVILA

Resumo

O artigo aborda a importância da alfabetização digital na infância, destacando os benefícios desse processo, como o desenvolvimento de habilidades para o uso seguro e crítico da internet. Além disso, são apontados os desafios e obstáculos existentes, bem como estratégias eficazes para promover a alfabetização digital entre as crianças, visando prepará-las para lidar com as fake-news e os riscos digitais.

Palavras-chave: Alfabetização digital, infância, internet, criticidade, riscos digitais.

Abstract

The article addresses the importance of digital literacy in childhood, highlighting the benefits of this process, such as the development of skills for safe and critical use of the internet. Furthermore, existing challenges and obstacles are highlighted, as well as effective strategies to promote digital literacy among children, aiming to prepare them to deal with fake-news and digital risks.

Keywords: Digital literacy, childhood, internet, criticality, digital risks.

INTRODUÇÃO

Na introdução do artigo 'Alfabetização Digital e Mídia', vamos abordar a importância crucial de capacitar as crianças para o uso seguro, crítico e responsável da internet, dada a transformação digital que impactou profundamente a forma como elas interagem com o mundo. É evidente que ensiná-las a utilizar a tecnologia de maneira responsável é fundamental para

o seu desenvolvimento na sociedade atual. (Klafke et al.2022)(Fernandes et al., 2024)

Neste contexto, torna-se imprescindível compreender a relevância da alfabetização digital na infância, bem como os inúmeros benefícios e os complexos desafios associados a esse processo educacional. Um dos aspectos que merece atenção especial é o impacto das notícias falsas (*fake-news*) e dos riscos digitais, os quais podem afetar significativamente a vida das crianças. (Marques, 2024)(de Matos et al.)

Portanto, é de extrema importância fornecer-lhes as ferramentas necessárias para identificar, avaliar e lidar de forma crítica com esse tipo de conteúdo enganoso. Ao examinarmos a presença predominante de desinformação online, torna-se evidente a necessidade urgente de promover uma educação digital efetiva que capacite as crianças a distinguir informações confiáveis das inverídicas (Silva et al.2021)(ANDRADE, 2022).

Acreditamos firmemente que esta introdução estabelecerá as bases sólidas para os tópicos subsequentes, que visam amplamente fornecer estratégias eficazes para a alfabetização digital e a compreensão dos desafios trazidos pelas *fake-news* e os riscos digitais. Além disso, é essencial destacar que a alfabetização digital na infância não se limita apenas à capacidade de navegar na internet de maneira segura, mas também envolve a compreensão dos impactos psicossociais e éticos do uso da tecnologia (Barreto et al.2023)(da et al.2023).

O objetivo é garantir que as crianças estejam completamente preparadas para enfrentar as oportunidades e os desafios do mundo digital contemporâneo, onde a informação está abundantemente disponível, mas nem sempre é precisa ou confiável. Portanto, é fundamental que as crianças adquiram habilidades de alfabetização digital que as capacitem a navegar com segurança, discernimento e consciência digital, para que possam se beneficiar plenamente do mundo digital em constante evolução (CABELLINO, 2022).

Através de uma alfabetização digital completa, as crianças poderão desenvolver sua criatividade, pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas,

preparando-as para um futuro voltado para a tecnologia (Olímpio, 2024). Ademais, é importante mencionar que a alfabetização digital não deve ser entendida apenas como uma responsabilidade individual, mas também como uma responsabilidade coletiva (dos Santos Vasconcellos, 2022).

É essencial que famílias, educadores e governos desempenhem um papel ativo na promoção de uma educação digital de qualidade, visando um mundo digital mais seguro e inclusivo para todas as crianças (Martins, 2024). A colaboração entre os setores público e privado, bem como o investimento em recursos e programas educacionais, também são elementos-chave para garantir uma alfabetização digital eficaz e abrangente. (Silva, 2024) Em resumo, a alfabetização digital na infância é uma necessidade premente em nossa sociedade altamente tecnológica. Capacitar as crianças a utilizarem a internet de forma segura, crítica e responsável é essencial para seu desenvolvimento e para enfrentar os desafios impostos pelo mundo digital (Prado, 2021)(Moreira, 2020).

Com uma educação digital efetiva, as crianças serão capazes de discernir entre informações confiáveis e falsas, lidar com os riscos digitais e aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pela era digital (VIEIRA, 2024). Vamos, portanto, explorar abordagens e estratégias inovadoras para a alfabetização digital e garantir que as crianças sejam preparadas para o mundo digital em constante evolução.

IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL NA INFÂNCIA

A alfabetização digital na infância é crucial para preparar as crianças para o mundo conectado de hoje. Ao aprender a utilizar a tecnologia desde cedo, as crianças desenvolvem habilidades essenciais para o futuro, como a capacidade de encontrar e avaliar informações online, além de garantir sua segurança (Geraldo and Cerutti 2023)(de Almeida and Cerutti, 2023).

Essa alfabetização também se torna fundamental para a inclusão digital, pois permite que as crianças, independentemente de suas origens socioeconômicas ou culturais, tenham acesso igualitário aos mesmos recursos e oportunidades.

Além disso, a alfabetização digital proporciona às crianças a capacidade de criar e compartilhar conteúdos de forma responsável, promovendo a criatividade e o pensamento crítico. (da et al.2024)(Mafra et al.2024)

Ao explorar os recursos tecnológicos disponíveis, elas se tornam mais preparadas para enfrentar os desafios do século XXI, onde a tecnologia está cada vez mais presente em todos os aspectos da vida cotidiana. Aprender a utilizar a tecnologia de maneira consciente desde a infância também ajuda as crianças a desenvolverem habilidades de resolução de problemas e pensamento analítico, bem como a adquirir uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor (Nogueira, 2021)(Fabri, 2020)r. Portanto, investir na alfabetização digital na infância é um investimento não apenas no futuro das crianças, mas também na construção de uma sociedade mais igualitária e preparada para os desafios do mundo moderno.

Benefícios da Alfabetização Digital

Os benefícios da alfabetização digital na infância são inúmeros, incluindo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a ampliação do acesso ao conhecimento e a melhoria da comunicação. Além disso, a alfabetização digital prepara as crianças para o mercado de trabalho futuro, uma vez que a maioria das profissões requer habilidades tecnológicas. Também promove a criatividade e a inovação, incentivando as crianças a explorarem novas formas de expressão e aprendizado (Schmidt et al.)(Giovanelli and Coutinho2024).

Essa preparação tecnológica permite que as crianças se tornem mais proficientes e autossuficientes em lidar com a tecnologia, aumentando sua capacidade de utilização de recursos digitais para alcançar seus objetivos educacionais e profissionais. Além disso, a alfabetização digital na infância contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças, permitindo-lhes estabelecer relacionamentos saudáveis e colaborativos, tanto offline quanto online. Isso é essencial em um mundo cada vez mais conectado e digitalizado. (Gnanni et al.2024)(da and de2023).

Outra vantagem da alfabetização digital na infância é a promoção da inclusão social. Ao adquirir conhecimentos e habilidades digitais desde cedo, as crianças

podem reduzir a lacuna digital que separa as pessoas e garantir igualdade de oportunidades para todos. Isso é especialmente importante em termos de educação, acesso a informações e participação cívica. Além disso, a alfabetização digital na infância capacita as crianças a se tornarem cidadãos digitais responsáveis e éticos.

Ao aprender sobre questões como privacidade, segurança online, *ciberbullying* e uso adequado das redes sociais, as crianças adquirem um senso de responsabilidade e consciência digital. Isso as prepara para enfrentar os desafios e riscos da era digital, sem comprometer sua segurança pessoal e sua integridade online (Urbano and Miranda, 2024)(de et al.2023).

Em suma, a alfabetização digital na infância tem um impacto significativo nas vidas das crianças, capacitando-as a se tornarem cidadãos informados, conectados e responsáveis no mundo digital (Marques, 2022)(Brassoloto, 2023). Com os benefícios mencionados acima, é crucial que governos, escolas, famílias e comunidades trabalhem juntos para promover a alfabetização digital desde cedo, garantindo um futuro próspero e inclusivo para as gerações futuras.

Desafios e Obstáculos

Apesar dos muitos benefícios que a alfabetização digital na infância traz consigo, é importante reconhecer que essa jornada também enfrenta diversos desafios e obstáculos. Um dos principais desafios é o acesso desigual à tecnologia, o que acaba criando uma divisão entre as crianças que têm mais recursos e as que têm menos. Além disso, a falta de orientação por parte dos pais e educadores também se configura como uma dificuldade, pois muitas vezes eles não possuem o conhecimento necessário para acompanhar e instruir as crianças nesse novo mundo digital (Scavino and Candau2020)(Rodrigues, 2024).

Outro ponto que merece nossa atenção são os riscos de segurança online. Com a crescente presença da tecnologia em nossas vidas, os perigos virtuais também se intensificam e as crianças se tornam mais vulneráveis a eles. O acesso a conteúdos inadequados, o contato com estranhos mal-intencionados e

a exposição a fraudes são apenas alguns exemplos das ameaças que os pequenos podem enfrentar ao navegar na internet. (Martin-koski and de Oliveira, 2024)(da et al.2021)

Diante desses desafios, é fundamental nos empenharmos em superá-los. A equidade no acesso à alfabetização digital deve ser uma prioridade, garantindo que todas as crianças, independentemente de sua situação socioeconômica, tenham a oportunidade de desenvolver habilidades digitais e aproveitar os benefícios que a tecnologia oferece. Além disso, é crucial que os pais e educadores recebam a devida orientação e capacitação para auxiliar as crianças nessa jornada, entendendo os riscos e adotando medidas de segurança apropriadas.

Dessa forma, poderemos proporcionar um ambiente virtual seguro, onde os pequenos possam explorar, aprender e se expressar de maneira crítica e consciente (de et al.2023)(de et al.2024).

Estratégias Eficazes para a Alfabetização Digital

Para promover a alfabetização digital eficaz na infância, é essencial implementar estratégias que envolvam não apenas as crianças, mas também seus pais, educadores e a comunidade em geral. Isso inclui a criação de programas educacionais abrangentes, que abordem não apenas a utilização da tecnologia, mas também conceitos de segurança digital e *ciberbullying*.

Além disso, é fundamental desenvolver políticas de segurança digital nas escolas, visando a proteção dos alunos e a conscientização sobre os riscos e perigos do mundo virtual. (dos et al.2023)(Campos and Vieira2024) O diálogo aberto e a promoção do uso responsável da tecnologia também são aspectos cruciais nesse processo. Pais, educadores e comunidade devem orientar crianças no uso adequado da internet e prover recursos para desenvolver pensamento crítico e discernimento. Isso inclui ensiná-los a identificar informações confiáveis e questionar aquelas que parecem duvidosas. O objetivo é formar cidadãos digitais responsáveis, seguros e assertivos. (Ruy et al.2022)(Sá, 2022)

É importante promover atividades que estimulem a criatividade e a interação

social, para que as crianças não se tornem excessivamente dependentes da tecnologia. Parques, bibliotecas e eventos comunitários podem oferecer espaços propícios para o desenvolvimento de habilidades sociais, físicas e cognitivas, proporcionando experiências enriquecedoras e diversificadas. (de Lima, 2024)(DOS SANTOS, 2024)

Em suma, a alfabetização digital é essencial na sociedade contemporânea, e para promovê-la de forma eficaz na infância, é necessário um esforço conjunto de pais, educadores e comunidade. O acesso à tecnologia deve ser encarado como uma oportunidade, mas também como uma responsabilidade, garantindo que as crianças adquiram as habilidades necessárias para navegar na internet de forma segura, responsável e consciente.

COMPREENDENDO FAKE-NEWS E RISCOS DIGITAIS

As *fake-news* são notícias falsas criadas com o intuito de enganar as pessoas e disseminar informações enganosas, distorcendo a realidade dos fatos. O impacto negativo delas pode ser extremamente prejudicial, especialmente para as crianças, que são mais vulneráveis a acreditar em tudo o que veem na internet.

No mundo digital de hoje, onde a privacidade e a segurança online são constantemente ameaçadas, é fundamental que todos estejam cientes dos riscos, como o cyberbullying, a exposição a conteúdos inadequados e o compartilhamento indiscriminado de informações pessoais. (Nascimento and Requião, 2022)(dos Santos and Seixas, 2023). Portanto, além de desenvolver habilidades de pensamento crítico e conscientização digital, é extremamente necessário investir em programas eficazes de educação, a fim de estar preparado para lidar com esses perigos e proteger a si mesmo e aos outros. (de and Leal 2024)(Santos, 2022).

Educar a população, especialmente as crianças, sobre o potencial das *fake-news* e como identificá-las é essencial para promover uma sociedade mais segura, informada, e pronta para enfrentar os desafios na era digital. Além disso, é importante incentivar o uso responsável da internet, ensinando a

verificar as fontes e os fatos antes de compartilhar qualquer informação. Somente com a conscientização e a colaboração de todos é que poderemos combater efetivamente as fake-news e garantir um ambiente online mais confiável autêntico para todos. (Carvalho, 2023)(Soares, 2023).

Fake-news: Definição e Impacto

As *fake-news* são informações falsas, imprecisas ou enganosas que circulam na internet como se fossem verdadeiras, e seu impacto pode ser extremamente prejudicial, sendo capazes de influenciar negativamente opiniões, comportamentos e decisões de indivíduos. É fundamental que as crianças desenvolvam habilidades de discernimento, de modo a identificar o que é verdadeiro e o que é falso, a fim de obterem proteção contra potenciais armadilhas e manipulações presentes nesse tipo de notícia enganosa (Nascimento et al.2024)(Veloso et al., 2023).

Além disso, é imprescindível que elas sejam conscientizadas sobre a necessidade de verificar a veracidade das informações, por meio de consultas a fontes confiáveis e de análises críticas acerca do conteúdo propagado. (SISTI and BELTRÃO–PR)(da et al.2024)Somente assim, conseguirão se resguardar e tomar decisões informadas e fundamentadas, evitando assim possíveis prejuízos e consequências indesejadas.

Riscos Digitais: Privacidade e Segurança

Quando se trata de riscos digitais, a privacidade e segurança das crianças estão em jogo para garantir que elas estejam protegidas em todos os momentos. Com a tecnologia em constante evolução, é crucial que os pais e educadores estejam sempre alertas e vigilantes sobre as possíveis ameaças que podem afetar o bem-estar de seus filhos. É fundamental que sejam estabelecidas medidas de proteção adequadas, a fim de evitar que os dados pessoais das crianças sejam comprometidos. Além disso, é necessário estar atento ao cyberbullying, uma forma de violência virtual que pode ter consequências graves para a saúde mental e emocional das crianças. (Ferreira, 2023)(Fonseca et al.2020)

As crianças também podem ser expostas a conteúdos inapropriados na internet, o que pode prejudicar seu desenvolvimento saudável. Portanto, é

responsabilidade dos pais e educadores acompanhar de perto as atividades online das crianças e garantir que elas estejam acessando apenas conteúdos adequados para sua faixa etária. Além disso, é essencial fornecer suporte e orientação adequados para ajudá-las a lidar com os desafios e perigos do mundo digital. (Lunardi et al.2021)(de et al.2021)

A educação digital é crucial nesse processo, ensinando as crianças sobre a importância da privacidade, da segurança e do comportamento responsável online. Ao estar sempre presente e envolvido na vida digital das crianças, os pais e educadores podem desempenhar um papel fundamental na proteção e bem-estar delas (dos et al.2023)(Pederzini2024). Afinal, a segurança online das crianças é uma questão que deve ser levada a sério por todos.

Ferramentas e Recursos para Identificar Fake-news

Existem diversas ferramentas e recursos disponíveis para ajudar as crianças a identificarem e combater a propagação de fake-news, garantindo assim uma sociedade mais informada e segura. Um desses recursos é a verificação de fontes, que consiste em analisar de forma crítica a origem e a confiabilidade da informação antes de compartilhá-la (Almeida,2023)(Marques, 2024).

Além disso, é indispensável incentivar o questionamento crítico, estimulando as crianças a questionarem a veracidade das notícias que encontram e a buscar por múltiplas fontes de informação para confirmar a veracidade dos fatos. (Pereira et al.2024)(VIEIRA, 2024).

A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é essencial ensinar as crianças sobre a importância de avaliar a credibilidade das notícias que consomem. Isso pode ser feito por meio da conscientização sobre os métodos usados para disseminar e manipular informações, bem como das técnicas utilizadas para identificar notícias falsas (OLIVEIRA, 2023)(Batista, 2024).

Dessa forma, as crianças desenvolvem habilidades críticas que as ajudarão a discernir entre informações verdadeiras e falsas, permitindo que naveguem na internet de forma segura e crítica. Além disso, é importante ressaltar a

responsabilidade de cada indivíduo na disseminação de notícias. Ao compartilhar informações, é vital verificar sua veracidade e pensar nos possíveis impactos que ela pode causar. Devemos sempre pensar antes de compartilhar, considerando a relevância, a fonte e a confiabilidade da informação (Silva, 2024) (CORRÊA, 2023).

Isso contribui para a construção de uma sociedade mais consciente, na qual cada indivíduo se torna um agente ativo na divulgação de informações corretas e confiáveis. Assim, juntos, podemos combater as *fake-news* e fortalecer a democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a alfabetização digital na infância é crucial para capacitar as crianças a navegarem de forma segura e crítica na internet. (Menezes, 2024) (Arruda, 2024) Os benefícios incluem o desenvolvimento de habilidades essenciais para o mundo digital, como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação efetiva e criatividade, além de promover uma maior consciência sobre os riscos digitais, como *fake-news*, *cyberbullying*, *grooming* e questões de privacidade (da Silva et al., 2024) (Lopes et al. 2024).

É fundamental que as crianças aprendam a identificar informações confiáveis e fontes seguras, bem como a avaliar e questionar as informações encontradas online. No entanto, os desafios para garantir uma alfabetização digital eficaz permanecem, exigindo estratégias inovadoras e abordagens personalizadas para atender às diferentes necessidades das crianças.

É importante que os programas de alfabetização digital sejam adaptados para fornecer uma educação abrangente, que inclua não apenas conhecimentos técnicos, mas também uma compreensão mais profunda dos impactos psicológicos, sociais e éticos da tecnologia. (Junior et al. 2023) (Pederzini 2024).

As ferramentas e recursos disponíveis para identificar *fake-news* e proteger a privacidade são essenciais para fortalecer a capacidade das crianças de lidar com os perigos online (dos et al. 2023). Os pais, educadores e responsáveis

desempenham um papel fundamental no apoio às crianças nesse processo. Eles devem estar atualizados sobre as tendências e os desafios do mundo digital, e devem incentivar o diálogo aberto e honesto sobre os perigos e as oportunidades online (de et al.2024).

Além disso, é importante que as crianças tenham a oportunidade de praticar suas habilidades digitais de forma segura e supervisionada. Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem digitais que incentivem a exploração criativa, a colaboração e a resolução de problemas. Eles também devem ensinar às crianças as melhores práticas em relação à segurança online, como a importância de manter informações pessoais privadas, criar senhas seguras e relatar qualquer comportamento suspeito. (de et al.2024)(Lemov, 2021).

Em resumo, a alfabetização digital na infância é um aspecto crucial da educação contemporânea. Para garantir uma experiência online segura e proveitosa, as crianças devem ser educadas sobre os riscos e as oportunidades do mundo digital. Os pais, educadores e responsáveis devem trabalhar em conjunto para oferecer uma educação abrangente e personalizada, fornecer suporte contínuo e criar um ambiente digital seguro e saudável para as crianças explorarem e crescerem.

BIBLIOGRAFIA

Klafke, Guilherme Forma, et al. **"BNCC e atividades de crianças e adolescentes na In-ternet: comparação e avaliação1."** TIC KIDS ONLINE BRASIL (2022): 93. cg.org.br

Fernandes, E., Teffé, C., and Branco, S. "Privacidade e Proteção de Dados de Crianças e Adolescentes." 2024. kuleuven.be

Marques, L. D. L. **"A desinformação como violadora de direitos de crianças e adolescentes: o caso da vacinação infantil pós-pandemia."** 2024. unb.br

de Matos, M. M., Lima, M. M., and Vieira, W. B. **"O retorno de doenças erradicadas: a percepção dos pais sobre a vacinação infantil e o cenário da baixa imunização."** revista.faculdadeprojecao.edu.br, .
faculdadeprojecao.edu.br

Silva, Fabíola Cadete, et al. **"Metodologias inovadoras como possibilidade efetiva de aprendizagem para o contexto pós-pandêmico."** TICs & EaD em Foco 7.2 (2021): 73-93. uema.br

ANDRADE, L. G. **"A organização e a oferta da educação infantil para as crianças cam-ponesas no município de Barra de Santana-PB.."** 2022.
ufcg.edu.br

Barreto, Michelle De Jesus, et al. **"Os impactos do tempo de tela no desenvolvimento infantil."** Revista Saúde UNIFAN 3.1 (2023): 58-66.
saudeunifan.com.br

da Mota, Claudineia Ferreira, Nayana Sepúlveda Suzart, and Lucas de Carvalho Cardoso. **"SAÚDE MENTAL E INFÂNCIA: AÇÕES PSICOEDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA."** REVISTA EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS-ISSN 26755718 1.5 (2023). uneb.br

CABELLINO, M. S. F. **"ALFABETIZAÇÃO DIGITAL EM MEIO A PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO PRÉ II DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES."** 2022. ivc.br

Olímpio, P. S. **"Alfa Teste: um recurso educacional digital para diagnóstico de leituranos anos iniciais do ensino fundamental."** 2024.
ufc.br

dos Santos Vasconcellos, C. **"Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o tra-balho docente."** 2022. [\[HTML\]](#)

Martins, M. E. R. **"As tecnologias e o processo de alfabetização na educação infantil:os impactos do ensino remoto na pandemia."** 2024. [ufop.br](#)

Silva, R. I. **"Teoria da mudança no desenho de uma política pública de inclusão digitalnas escolas no campo."** 2024. [ucb.br](#)

Prado, L. A. R. **"Alfabetização em jogo: o uso dos jogos digitais no desenvolvimento da consciência fonológica para aprendizagem do sistema de escrita alfabética."** 2021. [ufsc.br](#)

Moreira, L. S. **"Tecnologia Educativa na formação inicial de Educadores de Infância eProfessores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: estudo de caso múltiplo Portugal- Brasil."** 2020. [uminho.pt](#)

VIEIRA, L. C. **"A era das informações falsas e suas repercussões na educação básica:um desafio para a formação crítica de estudantes."** 2024. [ufcg.edu.br](#)

Geraldo de Almeida, Vanusa Eucléia, and Elisabete Cerutti.

"APRESENTANDO A PEDA-GOGIA DA CONEXÃO: OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A CIBERCULTURA NA IN-FÂNCIA." Revista Foco (Interdisciplinary Studies Journal) 16.11 (2023). [\[HTML\]](#)

de Almeida, V. E. G. and Cerutti, E. **"APRESENTANDO A PEDAGOGIA DA CONEXÃO:OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A CIBERCULTURA NA INFÂNCIA."** REVISTA

FOCO, 2023. focopublicacoes.com.br

da Silva, Maria Antônia Batista, et al. **"A SALA AEE COMO ESPAÇO FUNCIONAL NODESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA."**

Epitaya E-books 1.86 (2024):

42-53. epitaya.com.br

Maфра, Mackson Azevedo, et al. **"O IMPACTO DA TECNOLOGIA NO PROCESSO DE AL-FABETIZAÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES."**

Revista Políticas Públicas & Cidades

13.1 (2024): e725-e725. journalppc.com

Nogueira, A. M. D. **"Culturas da infância e recursos tecnológicos digitais: um olhar para a transição entre educação infantil e ensino fundamental no município de São Paulo."** 2021. unesp.br

Fabri, F. **"ENSINO DE CIÊNCIAS, ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA EENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: O QUE PENSAM DOCENTES DOS**

...." Revista Práxis, 2020. unifoa.edu.br

Schmidt, Fabrício Leo Alves, et al. **"O Papel da Educação STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) no Desenvolvimento de Habilidades do Século XXI."**researchgate.net

Giovanelli, Roberta Preissler Marcolino, and Diógenes José Gusmão Coutinho. **"COMPE- TÊNCIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: INTEGRAR A ALFABETIZAÇÃO DIGITAL COM O ENSINO TRADICIONAL DA LÍNGUA PORTU- GUESA PARA PREPARAR OS ALUNOS PARA A COMUNICAÇÃO NO MUNDO DIGI- TAL."** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação 10.9 (2024): 2205-2220. periodicorease.pro.br

Gnanni, Ana Clara Costa, et al. **"A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES PARENTAIS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA INFÂNCIA."** VIGILÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL TÍPICO E NEURODIVERSO: CONCEITUAÇÃO E PROCESSOS INCLUSIVOS-VOLUME 2". Vol. 2. Editora Científica Digital, 2024. editoracientifica.com.br

da SILVA, Flavia Dhayanny, and Severina Alves de Almeida. **"A LEITURA NA INFÂNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO."** Facit Business and Technology Journal 1.43 (2023). faculdefacit.edu.br

Urbano, T. M. and Miranda, R. **"A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO: EJA PRISIONAL E EJATEC NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL E"** Revista Missioneira, 2024. uri.br

de Barros, Maria José, et al. **"Inclusão Digital e Educação: equidade e acesso."** Revista Internacional de Estudos Científicos 1.2 (2023): 124-149. educacaotransversal.com.br

Marques, M. P. **"Desenvolvimento da cidadania digital global dos docentes: contributos dos projetos internacionais de intercâmbio."** 2022. ipb.pt

Brassoloto, M. P. **"Terceira idade, redes sociais digitais e política: o papel das redessociais digitais na decisão política da terceira idade."** 2023. ufscar.br

Scavino, Susana Beatriz, and Vera Maria Candau. **"Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia."** Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos 8.2 (2020): 121-132. unesp.br

Rodrigues, J. M. L. **"Rotação por estações: uma abordagem interdisciplinar para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais."** 2024. unesp.br

Martinkoski, L. G. and de Oliveira, G. M. **"A EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTIL NAS PLATAFORMAS DIGITAIS (Direito)."** Repositório Institucional, 2024. icesp.br

da Silva, Wenderson Costa, et al. **"Explorando os impactos na saúde mental de crianças durante a pandemia de covid-19."** International Journal of Development Research 11.04 (2021): 46248-46253. researchgate.net

de Macêdo Paulo, Edilaine, et al. **"DESENVOLVENDO HABILIDADES DO SÉCULO XXI COM TIC."** ARACÊ DIREITOS HUMANOS EM REVISTA 6.3 (2024): 5340-5354. newsciencepubl.com

dos Santos, Domingos Sávio, et al. **"Tecnologias, Cidadania e Educação: Estratégias para Lidar com os Riscos das Práticas Digitais nas Instituições Escolares."** Revista Amor Mundi 4.7 (2023): 11-22. editorametrics.com.br

Campos, Laide Daiane Costa, and Maria Christina Monteiro Vieira. **"O PAPEL DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NA PREVENÇÃO DE INCIDENTES CRIMINAIS EM AMBIENTES ESCOLARES."** Revista OWL (OWL Journal)-REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO 2.2 (2024): 224-243. revistaowl.com.br

Ruy, Rosimari, Francisco Rolfsen Belda, and Alessandra Viveiro. **"Formação docente em educação ambiental: explorando recursos educacionais e tecnológicos da web para a construção de um curso on-line."** REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino 6.1 (2022): 84-112. uenp.edu.br

Sá, M. A. **"Contributo do Whatsapp e do Microsoft Teams para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico de Alunos do Quarto ano de Escolaridade: Um Estudo de Caso."**2022. uminho.pt

de Lima, F. F. **"AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E BENEFÍ-**

CIOS." Revista Primeira Evolução, 2024. primeiraevolucao.com.br

DOS SANTOS, K. C. L. **"ALFABETIZAÇÃO E LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL."**

GESTÃO & EDUCAÇÃO, 2024. faconnect.com.br

Nascimento, R. C. and Requião, M. **"Desafios na inserção da criança e do adolescentena era digital."** Revista Direitos Culturais, 2022.

semanticscholar.org

dos Santos, L. R. V. and Seixas, H. F. **"Lei Geral de Proteção de Dados e os reflexos no mercado econômico: um estudo no contexto do desenvolvimento tecnológico da In-ternet e redes sociais."** UNIVERSITAS, 2023. [\[HTML\]](#)

de Araújo Carvalho, Ualisson Cleiton, and Fabiana Soares Fernandes Leal. **"Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs): Desafios dos Professores da Educa-ção Física Escolar em Tempos de Pandemia de Covid-19."** Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente 17.01 (2024): 692-711. ufam.edu.br

Santos, G. M. **"Competência digital de educadores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: estudo no Sistema Municipal de Ensino de Marília-SP."** 2022. unesp.br

Carvalho, L. P. **"Os indícios de pré-discursos na construção de narrativas sobre os grupos minoritários."** 2023. ufscar.br

Soares, F. A. **"Avaliação da acurácia da informação em sites de acidentes por escor-piões no Portal do Ministério da Saúde."** 2023. fiocruz.br

Nascimento, Ariane Callott, Júlia Schettino Jacob dos Santos, and Marta Leandro da Mata. **"Gamificação: uma estratégia para desenvolver a competência em informação em instituições de ensino."** Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação 20 (2024):1-27. febab.org.br

Veloso, G. F. S., SILVA, G. N., Soares, I. L., and Ramos, N. S. **"Educação midiática: o uso da educomunicação no combate às fake-news, com o auxílio da gamificação."** 2023. cps.sp.gov.br

SISTI, L. F. and BELTRÃO-PR, F. **"A INJURIDICIDADE EM ALGORITMOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL."** cesul.br, . cesul.br

da Silva, Aline Ribeiro, Maria Ângela Mattar Yunes, and Ana Maria Nunes El Achkar. **"Resiliência comunitária em contextos de pandemias e epidemias: uma revisão integrativa."** REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental 41.1 (2024): 317-340. furg.br

Ferreira, A. L. **"A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes."** Impactos da violência na escola, 2023. scielo.org

Fonseca, Patrícia Nunes da, et al. **"Acolhimento institucional de crianças: avaliação da estrutura física, do funcionamento e da equipe de profissionais."** Psicología, Conocimiento y Sociedad 10.3 (2020): 48-62. scielo.edu.uy

Lunardi, Nataly Moretzsohn Silveira Simões, et al. **"Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais."** Educação & Realidade 46.2 (2021): e106662. [scielo.br](https://doi.org/10.1590/0339-3665-2021-0000)

de Oliveira, Cláudia Patrícia, Jussânia Oliveira Peres, and Gilson Xavier de Azevedo. **"Par-ceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de CO-VID19."** REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681) 7.1 (2021): 70-86. [ueg.br](https://doi.org/10.1590/2675-4681.2021.0000)

Pederzini, Elaine Nalesso. **"AS MÍDIAS DIGITAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EXPLO-RANDO OS DESAFIOS E BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA."** Revista Brasileira de Educação e Inovação da Univel (REBEIS) 1.6 (2024). [univel.br](https://doi.org/10.1590/2675-4681.2024.0000)

Almeida, J. G. B. **"Análise comparativa de abordagens baseadas em blockchain paracombater fake-news."** 2023. [ufc.br](https://doi.org/10.1590/2675-4681.2023.0000)

Pereira, Fernanda Angelo, et al. **"PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO PARA PROMOVER O LETRAMENTO ESTATÍSTICO E A ANÁLISE CRÍTICA DE INFORMA- ÇÕES NA ERA DIGITAL DE ESTUDANTES NA AMAZÔNIA MARAJOARA."** Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância 16.30 (2024). [unimesvirtual.com.br](https://doi.org/10.1590/2675-4681.2024.0000)

OLIVEIRA, S. S. **"A importância do data science para prevenção de fake-news."** 2023. [cps.sp.gov.br](https://doi.org/10.1590/2675-4681.2023.0000)

Batista, M. **"Práticas de Educação Midiática nos anos iniciais."** Revista Mediação, 2024. [fumeec.br](https://doi.org/10.1590/2675-4681.2024.0000)

Silva, R. G. **"Fake-news e eleições: impacto da desinformação e das**

novas tecnolo-gias no pleito eleitoral do Brasil." 2024. [ufs.br](https://www.ufs.br)

CORRÊA, M. F. M. **"Fake-news e redes sociais: desafios ao processo eleitoral seguro e responsável."** 2023. [undb.edu.br](https://www.undb.edu.br)

Menezes, D. C. L. **"O Impacto das Mídias Digitais no Hábito de Leitura entre Crianças e Adolescentes."** 2024. [ufpe.br](https://www.ufpe.br)

Arruda, L. R. S. **"O Uso de celular por crianças na primeira infância: oportunidades e riscos."** 2024. [ufpb.br](https://www.ufpb.br)

da Silva, M. F., Trindade, L. H., and Barbosa, A. P. **"O radioamadorismo como ferramenta inovadora na Educação STEM: uma revisão bibliográfica."** Dialogia, 2024. [uninove.br](https://www.uninove.br)

Lopes, Gabriel César Dias, et al. **"O PROFESSOR DO FUTURO: COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS NECESSÁRIAS PARA O ENSINO NA ERA DIGITAL."** Revista Acadêmica Online 10.52 (2024): e244-e244. [revistaacademicaonline.com](https://www.revistaacademicaonline.com)

Junior, José Carlos Guimarães, et al. **"DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL COMO FERRAMENTA PARA APRIMORAR AS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS NA ERA DIGITAL."** Revista Contemporânea 3.12 (2023): 32196-32215. [revistacontemporanea.com](https://www.revistacontemporanea.com)

de Souza Santos, Vitória Viana, et al. **"Uso de telas e os perigos à saúde mental de crianças e adolescentes: revisão integrativa."** Revista Recien-Revista Científica de Enfermagem 14.42 (2024): 169-184. [recien.com.br](https://www.recien.com.br)

de Melo, Vanessa Carolina Gomes, et al. **"TECNOLOGIAS, CIDADANIA E**

**EDUCAÇÃO:PRÁTICAS DIGITAIS E RISCOS NO CONTEXTO DAS
INSTITUIÇÕES ESCOLARES."**

Revista Amor Mundi 5.2 (2024): 183-191. editorametrics.com.br

Lemov, D. "Ensinando na sala de aula on-line: sobrevivendo e sendo eficaz no novonormal." 2021. [\[HTML\]](#)



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL 1

SILVA, André Luís Santana

Resumo

As atividades como jogos, brincadeiras, músicas e outras estratégias lúdicas desempenham um papel fundamental para desenvolver o raciocínio espacial e melhor eficácia na aprendizagem de conteúdos geográficos dos estudantes do ensino Fundamental 1. As atividades lúdicas são ferramentas acessíveis para auxiliar os educadores a tornarem o aprendizado mais dinâmico, envolvente e significativo para superar a educação bancária que reforça a memorização, passividade e a reprodução de textos sem significado dos estudantes. Portanto, as atividades lúdicas contribuem para a construção do conhecimento de forma mais significativa, já que permitem que os estudantes vivenciem experiências concretas, estimulando a curiosidade, a criatividade e o interesse pelo conhecimento geográfico, facilitando a compreensão dos conteúdos geográficos de maneira interativa e prazerosa.

Palavras-chave: Atividades lúdicas, Geografia, Educação bancária

Abstract

Activities such as games, games, music and other playful strategies play a fundamental role in developing spatial reasoning and better effectiveness in learning geographic content for elementary school students. Playful activities are accessible tools to help educators make learning easier, more dynamic, engaging and meaningful to overcome banking education that reinforces students' memorization, passivity and reproduction of meaningless texts. Therefore, playful activities contribute to the construction of knowledge in a more significant way, as they allow students to have concrete experiences, stimulating curiosity, creativity and interest in geographic knowledge, facilitating the understanding of geographic content in an interactive and pleasurable way.

Keywords: Leisure activities, Geography, Banking education

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a importância de compreender os conceitos geográficos e contextualizá-los é uma habilidade fundamental para que os estudantes possam se orientar no espaço geográfico em que vivem, bem como entender a interação entre os elementos sociais e naturais.

Esse trabalho apresenta a importância das atividades lúdicas e o conceito de Lugar no processo de alfabetização em Geografia aos estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental e como essas de atividades valorizem a diversidade geográfica e cultural e a compreenderem melhor o mundo ao seu redor.

A utilização de atividades lúdicas no cotidiano escolar vai ao encontro com as dificuldades apresentadas por muitos alunos no entendimento dos conteúdos e conceitos geográficos na educação básica. Algumas dificuldades elencadas pelos estudantes estão relacionadas a própria contextualização e complexidade dos conteúdos e fenômenos geográficos, a abstração dos conceitos e linguagem específica; outras dificuldades fazem parte da estrutura escolar como a pequena quantidade de aulas semanais, falta de recursos visuais, uso único e exclusivo do livro didático pelos educadores.

A prática docente calcada na educação bancária que impõe memorização, passividade e cópia de textos dos livros didáticos dificulta o processo de ensino aprendizagem nessa fase crucial do desenvolvimento educacional dos estudantes.

As atividades lúdicas em si não resolvem nem diminuem essas dificuldades apresentadas, pois o comprometimento e envolvimento dos estudantes se fazem necessárias juntamente com a competência do educador em mediar e articular a escuta e o diálogo com os estudantes e propiciar condições para a busca mútua na obtenção do conhecimento e a superação das dificuldades de forma coletiva, criar possibilidades a fim de facilitar a aprendizagem.

É notório que há uma diminuição do nível de interesse e atenção dos estudantes pelos conhecimentos ofertados pela escola, o que torna o trabalho do professor mais desafiador, sendo necessárias novas práticas de ensino.

Sendo assim, o professor tem como grande desafio envolver os estudantes e despertar neles maior interesse pelos conteúdos, repensar suas práticas e metodologias de ensino, para tornar as aulas mais interativas, reflexivas e com aprendizagens significativas.

Os educadores possuem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pois devem construir práticas de ensino que sejam relacionadas com o cotidiano dos alunos, atividades que despertem a importância da Geografia em seu cotidiano.

2 ATIVIDADES LÚDICAS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Diante das fragilidades e dificuldades dos estudantes em compreender os conceitos e a contextualização dos conhecimentos da Geografia em seu cotidiano, as atividades lúdicas são importantes ferramentas que favorecem o engajamento dos estudantes pois estimulam a participação ativa ao transformar conceitos abstratos em desafios divertidos motivando-os a explorar e aprender. Portanto, eles se tornam protagonistas do próprio aprendizado, envolvendo-se de forma prática e dinâmica nas brincadeiras e jogos. A Educação Bancária, ao se basear na transmissão unidirecional de conhecimento, muitas vezes não desperta o interesse dos alunos, podendo tornar o aprendizado monótono e desmotivador. Portanto, de acordo com Freire (1996)

O objetivo do educador não é o de transferir o conhecimento para o aluno, mas possibilitar que este aluno seja capaz de produzi-lo. O ato de ensinar não consiste apenas em fazer um sujeito absorver os conteúdos que lhe são transmitidos, mas proporcionar aos alunos condições de construir o saber, desenvolver a criticidade deles, entendendo que todo aquele que ensina também aprende.

O estímulo à interação social através de atividades em grupo incentiva a troca de conhecimentos e de acordo com Custódio e Vieira (2015, p. 01): As atividades lúdicas no ensino de Geografia podem proporcionar participação, a

solidariedade, a cooperação, a análise crítica, a reflexão, a motivação e a participação em sala de aula e o respeito do aluno a si mesmo e ao outro.

As atividades lúdicas em Geografia proporcionam uma aprendizagem mais significativa, participativa, contextualizada, criativa e socialmente integrada. Essa metodologia estimula o interesse dos alunos, e de acordo com os autores Pinheiro, Santos, Ribeiro Filho (2013, p. 03) a atividade lúdica no ensino de Geografia proporciona o prazer e divertimento durante as aulas, ao passo em que ajuda a desenvolver no educando habilidades cognitivas e motoras; atenção e percepção; capacidade de reflexão; conhecimento quanto à posição do corpo; direção a seguir e outras habilidades importantes para o desenvolvimento da pessoa humana.

Há diversos recursos lúdicos que podem ser usados no contexto escolar, e que sua utilização é de extrema importância no processo de ensino aprendizagem, pois torna esse processo dinâmico, envolve os estudantes, e apesar dos desafios enfrentados pelos professores, é preciso superá-los, em prol de uma educação pautada na autonomia e do desenvolvimento do senso crítico. Portanto, eles se tornam protagonistas do próprio aprendizado, envolvendo-se de forma prática e dinâmica nas brincadeiras e jogos.

O ato de brincar, portanto, independe de ter uma obrigatoriedade. É evidente que a ludicidade está presente em todas as atividades, basta que sejam executadas com o propósito da aquisição de conhecimento por intermédio da diversão. Brincar e aprender estão articuladas na educação lúdica definidas por Almeida (2003)

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão artificial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações como o pensamento coletivo. (ALMEIDA, 2003, P.13).

É importante destacar que o estímulo à criatividade através das brincadeiras e jogos permitem que os estudantes desenvolvam sua criatividade ao resolver problemas geográficos de forma não convencional.

A Geografia é uma disciplina que se baseia na compreensão das relações entre espaço, sociedade e natureza. As atividades lúdicas permitem contextualizar os conteúdos geográficos, relacionando-os com experiências concretas dos alunos e estimulando sua percepção do mundo ao seu redor. Dessa forma, o aprendizado se torna mais significativo e aplicável à realidade dos estudantes.

Os autores Matos e Stacciarini (2015, p. 05) destacam que:

Por vezes, os alunos apresentam certas dificuldades em compreender o conteúdo trabalhado em sala de aula, como também nem fazem questão de aprender o que o professor está explicando, como é o caso de algumas disciplinas consideradas como “chatas” e de decoreba, nas quais a Geografia está enquadrada. Sendo assim, na busca de trazer algo novo para atrair a atenção dos alunos e levando-os a compreender os conteúdos trabalhados e também despertar para novos temas, uma boa saída é a utilização das atividades lúdicas.

Seguem abaixo algumas propostas de atividades lúdicas a serem aplicadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental e que podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar com outras disciplinas como, História, Artes e Língua Portuguesa, entre outras.

A atividade **Caça ao Tesouro Geográfico** tem como objetivo aprender sobre os mapas, coordenadas e características geográficas na escola ou no entorno. Os estudantes reunidos em grupos devem encontrar pistas relacionadas a elementos geográficos, como pontos cardeais, tipos de relevo, vegetação, etc. É importante a supervisão e acompanhamento do(s) professor(es) durante a atividade. As pistas e locais podem ser adaptadas de acordo com a faixa etária e espaço disponível.

Os **Jogos de Tabuleiro Geográficos** com perguntas sobre mapas, países, capitais ou curiosidades geográficas para que os estudantes aprendam os conceitos geográficos, melhor entendimento sobre mapas e localização, bem como as características físicas e humanas de forma interativa promovendo habilidades sociais e cognitivas. É importante que haja a inclusão de elementos culturais, questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, sempre adaptadas conforme o nível dos estudantes.

Montagem de Mapas com a utilização de materiais como massinha de modelar, papel colorido e canetinhas, incentivando a criatividade e a compreensão espacial com objetivos de aprender os diferentes tipos de mapas (políticos,

físicos, temáticos) e suas representações gráficas. É possível incorporar ferramentas digitais para criar mapas on-line e incluir elementos culturais como comidas, danças e festas típicas.

Teatro Geográfico em que os estudantes possam representar diferentes elementos geográficos e culturais de vários lugares do mundo,, bem como promover a habilidade de comunicação, colaboração e expressão artística dos estudantes. A inclusão de músicas ou danças típicas enriquecem as apresentações e promovem o respeito e compreensão de culturas diversas.

Músicas e Danças Regionais através da apresentação de músicas e danças típicas de diferentes regiões do Brasil e do mundo, permitindo que os estudantes conheçam e se divirtam com a diversidade cultural.

Contação de Histórias Geográficas que abordem temas e características geográficas como viagens pelo mundo, lendas regionais, estimulando a imaginação, empatia e a compreensão do espaço. Vídeos curtos ou animações complementam as histórias dos lugares. Os estudantes podem trazer suas culturas e experiências familiares para enriquecer a discussão.

Mapa Afetivo em que os estudantes possam desenhar um mapa do lugar que consideram especial, marcando locais significativos e de relação emocional e social para eles, como suas casas, casas de familiares, a escola, parques favoritos, cidade natal ou até lugares que eles desejam conhecer. Eles podem compartilhar esses mapas com os colegas e explicar por que aqueles lugares são importantes.

Caixa dos Tesouros com objetos auxilia na exploração e compreensão de elementos geográficos, culturais e ambientais representativos da região/localidade dos estudantes e promove uma atividade em que cada criança escolhe um objeto da caixa e compartilha sua história ou significado. Isso ajuda a conectar os alunos com o lugar de onde vêm através da pesquisa e apresentação.

Teatro das Memórias em que os estudantes encenam momentos marcantes vividos em lugares especiais para eles, como uma viagem em família, um

passeio inesquecível, etc. Isso estimula a reflexão sobre as experiências pessoais ligadas aos lugares.

Jogo das Características é um jogo de tabuleiro onde os estudantes devem associar características (como clima, relevo, vegetação) a diferentes lugares (cidade, praia, campo). Isso ajuda a compreender como as características físicas, culturais e sociais influenciam na identidade de um lugar. Esta atividade também estimula o reconhecimento e a descrição de diferentes lugares promovendo a observação e comparação entre eles.

A atividade de **Construção de maquete do bairro** representando o bairro onde a escola está localizada e a disposição dos demais elementos geográficos como prédios, ruas, parques, lojas e outros pontos de referência importantes auxilia habilidades de planejamento, criatividade e trabalho em equipe. Durante a apresentação das maquetes, cada grupo pode explicar as características e particularidades do bairro, reforçando o vínculo dos estudantes com sua comunidade.

Álbum de Recordações Geográficas em que os estudantes criam um álbum de recordações com fotos, desenhos e pequenos textos sobre lugares que visitaram ou que têm significado especial para eles. Esta atividade estimula a curiosidade dos estudantes sobre diferentes culturas, lugares e características geográficas, também reforça a relação pessoal dos alunos com diferentes lugares e organiza informações de maneira visual e criativa.

Através dessas e outras tantas atividades lúdicas disponíveis, elas ajudam na fixação de conceitos geográficos na memória dos estudantes. Ao associar informações a experiências positivas e divertidas, eles tendem a lembrar com mais facilidade o que aprenderam durante as brincadeiras.

Os autores Matos e Stacciarini (2015, p. 05) destacam que:

Por vezes, os alunos apresentam certas dificuldades em compreender o conteúdo trabalhado em sala de aula, como também nem fazem questão de aprender o que o professor está explicando, como é o caso de algumas disciplinas consideradas como “chatas” e de decoreba, nas quais a Geografia está enquadrada. Sendo assim, na busca de trazer algo novo para atrair a atenção dos alunos e levando-os a compreender os conteúdos trabalhados e também despertar para novos temas, uma boa saída é a utilização das atividades lúdicas.

A Geografia é uma disciplina que se baseia na compreensão das relações entre espaço, sociedade e natureza. As atividades lúdicas permitem contextualizar os conteúdos geográficos, relacionando-os com experiências concretas dos alunos e estimulando sua percepção do mundo ao seu redor. Dessa forma, o aprendizado se torna mais significativo e aplicável à realidade dos estudantes.

3 A ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA E O CONCEITO DE LUGAR

Com o advento das novas tecnologias a sociedade atual impõe novas demandas e desafios nas escolas no que diz respeito ao senso crítico e a produção intelectual, a alfabetização está presente em diferentes áreas do conhecimento e amplia os contextos e visões de mundo. Para Pimenta (1999, p.50) “a alfabetização deve ir além de um simples domínio das técnicas de ler e escrever, ou seja, uma pessoa será alfabetizada quando conseguir ler, compreender, criar, a partir do domínio da escrita”.

Callai (2004) ressalta a importância do ensino de geografia já no processo de alfabetização, pois as crianças irão encontrar na realidade em que vivem símbolos e seus significados no espaço geográfico, portanto o ponto de partida para esse processo é a identificação dos elementos concretos no espaço, presentes em situações, escalas, lugares e tempos extremamente diversos. Dessa forma, para que a alfabetização em Geografia ocorra, é necessário que o aluno possa ler e compreender o espaço geográfico em suas diversas escalas e configurações (PEREIRA, 2003, p. 20).

O raciocínio espacial dos estudantes se desenvolve através do processo de alfabetização geográfica, compreendendo a interação e a relação dos elementos naturais e sociais articulados com a realidade. Portanto, o desenvolvimento pensamento espacial

Está relacionado aos processos cognitivos e está associado ao desenvolvimento da inteligência espacial, por isso a relevância dos enfoques construtivistas no contexto da didática da Geografia. Nesse sentido, em uma aprendizagem por investigação, em Geografia, espera-se que o estudante tenha condição de desenvolver as habilidades de pensamento espacial relacionadas com as capacidades de: observar, organizar informações, compreender, relacionar, interpretar, explicar e, ainda, aplicar dados e conceitos para fazer perguntas, dessa maneira o aluno processará as informações e ainda elaborará uma representação cartográfica para sistematizar o conhecimento geográfico adquirido (CASTELLAR, 2017,p.163).

Podemos destacar que o "Conceito de Lugar" é o primeiro fundamento básico e ponto de partida para o processo de alfabetização de geografia nos anos iniciais, pois os estudantes são incentivados a observar, descrever e comparar as características físicas e humanas (como construções, atividades econômicas, cultura) de diferentes locais. Segundo Callai (2003, p. 26) "estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o espaço onde se vive". Isso contribui para que eles desenvolvam o senso de pertencimento e identidade em relação aos espaços que frequentam ou conhecem.

Segundo Callai e Moraes (2013) a nossa identidade vem do lugar que resulta dos vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, é o primeiro passo para compreender o mundo em que vivemos. o espaço construído é resultado da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, como trabalham, se alimentam e usufruem do lazer. Isso resgata a identidade [...] os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares".

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas são ferramentas que auxiliam a tornar o ensino da Geografia mais acessível e prazeroso, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de observação, análise espacial, interpretação de mapas e compreensão de fenômenos geográficos de forma mais interativa e eficaz. Além disso, as atividades lúdicas permitem que os estudantes possam vivenciar experiências concretas e aplicadas ao conteúdo geográfico, facilitando a assimilação e a retenção das informações.

Superar a abordagem da Educação Bancária com atividades lúdicas em Geografia no Ensino Fundamental I proporciona uma educação mais envolvente, significativa e alinhada com as demandas contemporâneas de aprendizagem. Essa mudança pedagógica favorece o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas o domínio de conceitos geográficos, mas também habilidades essenciais para sua formação como cidadãos críticos, criativos e participativos.

O desenvolvimento de habilidades cognitivas que jogos e brincadeiras proporcionam, desafiam o raciocínio lógico, a capacidade de observação e a resolução de problemas, aspectos fundamentais para o aprendizado da Geografia.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Rosângela, D.; PASSINI, Elza. Y., **O Espaço Geográfico: Ensino e Representação**. São Paulo: Contexto, 2006

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI,

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **A alfabetização em geografia. Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul-set. 2000

CASTELLAR, Sonia Vanzella; VILHENA. Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996

GODOI, Maria do Carmo. **A construção do pensamento geográfico nos anos iniciais a partir do conceito de lugar**. Universidade Federal de Goiás. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica. Goiânia, 2019.

LOPES, J. J. M. **Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias**. Revista Contexto & Educação. Rio de Janeiro, Editora Unijuí, Ano 23, n. 79, p. 65-82, jan./jun. 2008.

MATOS, Paulo César Pereira; STACCIARINI, José Henrique Rodrigues. **A UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICAS NAS AULAS DE GEOGRAFIA: experimentação com jogo de tabuleiro no Colégio Estadual Dona Iayá em**

Catalão (GO). In: VIII Fala Professor será: “Qual é o fim do Ensino de Geografia?”, 2015, Catalão (GO). ANAIS VIII Encontro Nacional de ensino de Geografia. Catalão (GO): UFG, 2015. Disponível em . Acesso em: 21 março 2017.

PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva (Orgs.). **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas**. Curitiba, PR: CRV, 2013. Cap. 8, p. 133-152.

PINHEIRO, Igor de Araújo; SANTOS, Valéria de Sousa; RIBEIRO FILHO, Francisco Gomes. **BRINCAR DE GEOGRAFIA: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem**. Revista Equador, v.2, n. 2, p. 25- 41, jul.-dez. 2013.

SELBACH, Simone; ANTUNES, Celso. **Geografia e didática**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A DIDÁTICA DO EDUCADOR E COMO APLICÁ-LA EM SALA DE AULA

ANDRÉA TORRES ZAMBO

RESUMO

O educador, como sujeito direcionador da práxis pedagógica escolar, deverá, no seu trabalho docente, estar atento a todos os elementos necessários para que o educando efetivamente aprenda e se desenvolva. Para isso, além das observações aqui contidas, deverá ter presente os resultados das ciências pedagógicas, da didática e das metodologias específicas de cada disciplina. Na didática o educador buscará alternativas para o processo de ensino aprendizagem visando a sua capacitação como educador para aplicar métodos, técnicas e recursos de ensino como também questões metodológicas voltadas ao processo de ensino aprendizagem, aplicando a reflexão de acordo com os variados problemas da prática pedagógica, visto que, a didática não é condição suficiente para a formação do professor; é necessário que ele tenha visão democrática em relação ao ensino, com transmissão e elaboração de conteúdos culturais e científicos.

Palavras-chave: Aprendizagem, Didática, Educação, Escola, Pedagogia.

ABSTRACT

The educator, as the guiding subject of school pedagogical praxis, must, in his teaching work, be attentive to all the necessary elements so that the student effectively learns and develops. For this, in addition to the observations contained herein, you should bear in mind the results of the pedagogical sciences, didactics and methodologies specific to each discipline. In didactics, the educator will seek alternatives to the teaching-learning process, aiming at his qualification as an educator to apply teaching methods, techniques and resources, as well as methodological issues focused on the teaching-learning process, applying reflection according to the various problems of pedagogical practice. , since, didactics is not a sufficient condition for teacher education; it is necessary that he has a democratic vision in relation to teaching, with transmission and elaboration of cultural and scientific contents.

Keywords: Learning, Didactics, Education, School, Pedagogy.

INTRODUÇÃO

O planejar, acompanhar e registrar o desenvolvimento da criança, a fim de subsidiar a reflexão e o aperfeiçoamento do trabalho. Acompanhar as tentativas

das crianças, incentivara aprendizagem, oferecer elementos para que as crianças avancem em suas hipóteses sobre o mundo, estimulando-as em seus projetos, ações e descobertas, ajudá-las nas suas dificuldades, desafiá-las e despertar sua atenção, curiosidade e participação são elementos que cabem ao educador executá-los.

O planejamento, a execução e avaliação do ensino serão insatisfatórios se não forem processados dentro de mínimos parâmetros de criticidade e reflexão.

O refletir é desdobrar o pensamento, é pensar duas vezes, é tematizar. É como se trouxéssemos o outro para dentro de nós: refletir é discutir interiormente. Já a discussão é a exteriorização da reflexão. Supõe reciprocidade: disponibilidade de ouvir o outro, mas também preservação de nossa individualidade e autonomia.

O educador deve visar às necessidades primordiais de cada aluno como uma unidade, tendo em vista vários aspectos – sociais, políticos e econômicos. Aplicar sempre um diagnóstico anterior e sempre usando como destaque o planejamento e a organização, pois se a metodologia de trabalho do professor é essencialmente expositiva, a única disciplina admissível é o silêncio dos alunos. (VASCONCELLOS, 2004, p.96).

O educador necessita buscar recursos para cada condição, trabalhando em sala de aula visando cada aluno como uma unidade, estando sempre pronto para considerar variados tipos de questões, inclusive emocionais – aplicando uma política pedagógica coerente com os mais variados aspectos, procurando sempre usar o “bom-senso”.

A linguagem artística como instrumento pedagógico, contribui para os demais meios educativos, pois compreendendo que a arte em si é basicamente o modo de expressão do ser, é muito importante destacar sempre a questão emocional, pois através dela podemos avaliar várias situações de veracidade.

Dentro da arte visamos inúmeras formas de expressões e através dela, pode-se aplicar a melhor estratégia.

“É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnica científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à construção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno de sua pessoa vão sendo desvelados” (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

O educador deve ter sempre o olhar de maneira a construir uma escola onde possa dar valor às condições morais, éticas e com aprendizado atual, buscando sempre o uso de novas técnicas e estratégias para uma aula mais atrativa e dinâmica, fazendo com que a criança conquiste segurança, responsabilidade, caráter pessoal e social.

“O olhar de um educador atento e sensível a todos os elementos que estão postos

em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos interagem com eles são reveladores de uma concepção pedagógica”. (HORN, 2008).

Deste modo, abrangemos o grande impacto da ressignificação das informações que as crianças já têm, como modo a compreender que ressignificar na prática, é a capacidade que possuímos e quase não percebemos, de encarar de forma simples as situações que antes eram complicadas; de perceber de uma nova maneira e dar um novo sentido àquilo que já estava formatado no nosso sistema de valores e crenças. Ressignificar, é um processo de modificação do filtro pelo qual percebemos os acontecimentos. A finalidade é alterar o significado anteriormente dado. Quando o significado se modifica, mudamos também nossa maneira de agir.

REFERENCIAL TEÓRICO

O significado de todo acontecimento depende do filtro pelo qual o vemos. Quando mudamos o filtro, mudamos o significado e, então, podemos aprender a pensar e sentir de outro modo sobre os fatos da vida, ver novos pontos de vista ou levar outros fatores em consideração. Na linguagem da psicologia atual, ressignificar faz parte de uma habilidade que temos para atribuir um significado positivo e satisfatório em um acontecimento que muito nos incomoda e passamos a encará-lo com equilíbrio emocional, é um movimento pelo qual desenvolvemos nossa capacidade de compreender as circunstâncias da vida.

“Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo:
a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
a individualidade e a diversidade;
o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximo possível das práticas sociais reais;
a resolução de problemas como forma de aprendizagem”. (BRASIL, 1998).

Algumas qualidades são imprescindíveis no perfil profissional do docente, com base nos Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, abaixo as vinte qualidades do professor ideal;

Domina os conteúdos curriculares das disciplinas.

Tem consciência das características de desenvolvimento dos alunos.

Conhece as didáticas das disciplinas.

Domina as diretrizes curriculares das disciplinas.

Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, o

desenvolvimento dos estudantes e seu nível de aprendizagem.

Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.

Escolhe estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem.

Estabelece um clima favorável para a aprendizagem.

Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos.

Institui e mantém normas de convivência em sala.

Demonstra e promove atitudes e comportamentos positivos.

Comunica-se efetivamente com os pais de alunos.

Aplica estratégias de ensino desafiantes.

Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento autônomo.

Otimiza o tempo disponível para o ensino.

Avalia e monitora a compreensão dos conteúdos.

Busca aprimorar seu trabalho constantemente com base na reflexão sistemática, na auto

avaliação e no estudo.

Trabalha em equipe.

Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão.

Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes. (NOVA ESCOLA, ed. 236, 2010).

Não se trata apenas de traçar o perfil ideal de professor, mas, sobretudo estabelecer parâmetros e dimensões importantes para a sua prática.

O professor, no dia a dia com os desafios que aparecem, vai mobilizar vários tipos de saberes, não só os saberes que ele adquiriu na Universidade, ele vai mobilizar experiências que obteve quando era aluno, como filho, conversar com outros professores etc., porém, nesta perspectiva, podemos repensar que;

“Tem havido uma certa confusão em relação ao trabalho do professor: como se constatou que é muito complexo, começou-se a repartir com outros profissionais, ao invés destes profissionais (orientadores, supervisores etc.) estarem trabalhando junto ao professor para melhor capacitá-lo, já que ao nosso ver, é ele quem deve enfrentar os conflitos e não cair no jogo dos “encaminhamentos”. O espaço da reunião é privilegiado para esta interação entre os profissionais” (VASCONCELLOS, 2004, p. 76).

É um conjunto de fatores que juntos, encorajam o professor a sentir-se seguro acreditando naquilo que faz e também naquilo que fala. Desta forma compreendemos que é através da comunicação que o ser humano constrói significados, desenvolve formas de pensamentos e elabora ideias. E com a apreciação e valorização da imaginação/fantasia da criança é possível enfrentar problemas, resolver conflitos, criar novas situações, organizar novas formas de trabalho, organizar vida familiar, entre outros. Tamanha a capacidade de informações que a forma lúdica apresentada pela criança interage com o educador atento a ela.

Assim, o professor que valoriza a condição real e original da criança permite que o saber seja construído por ela mesma, e não imposto de fora, o professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações problemas (PIAGET, 1970).

O professor pode passar uma informação, mas verdadeiramente ensina quando sabe transferir essa informação em conhecimento, desafiando novos pensamentos. Assim, a verdadeira e transformadora aprendizagem é o processo que começa com o pensamento.

A infinidade de informações que recebemos são filtrados e somente as relevantes se fixam na memória. Por isso, a importância do professor dominar aquilo que está informando de maneira a seduzi-los com dinâmicas apropriadas para o grupo de alunos.

O professor deve proceder de maneira a ressignificar a noção de erro e considerar a maneira de o aluno pensar e produzir, aceitando as variedades e diversidades linguísticas próprias do aluno e conscientizar-se de que o ensino deve estar centrado no aluno. A LDB (1996) dispõe, no título VI, art. 62 que:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma Lei dispõe no título IX, art. 87, § 4º que: até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Desta forma, vejamos que;

“O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação”. (BRASIL, 1998).

Contudo, a ação primordial de fato é; O que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 1999).

Ao pesquisar meios epistemológicos da relação - educador x professor, muitos autores enfatizam a grande diferença das determinadas denominações.

No artigo “Morte aos professores” do professor Wilson de Oliveira Santos (2005), que foi

meu professor universitário em minha primeira graduação, nos diz o seguinte;

“Primeiramente que busque na raiz da palavra o significado emocional de professor. Este ser, como a própria nomenclatura expressa, é aquele que professa. E quem professa, é profeta. E, como tal, é o dono do futuro e da verdade. E é esse profissional que ainda predomina nas escolas, do pré-escolar aos cursos pós-graduação” (SANTOS, 2005).

Isso ocorre porque quem está na situação de educador é um professor, e não um estimulador de aprendizagem, desta forma, professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (ALVES, 2001).

Do ponto de vista geral, podemos abranger a seguintes peculiaridades: de um lado o professor – visto como funcionário ou docente de uma Instituição, onde são aplicados simplesmente “técnicas” de ensino e que muitos às vezes não têm amor pela profissão. De outro lado o educador – visto como fundador de mundos, mediador de esperança, pastor de projetos, onde é muito difícil e árdua a missão de se integrar a uma Instituição onde não exista democracia suficiente para deixá-lo “florescer” em seu mundo de ideias inovadoras e construtivas para a missão do ensino aprendizagem.

“Educar exige respeito aos saberes dos educandos. Respeito é uma dimensão do afeto. Em palavras mais simplificadas pensar certo exige respeito aos saberes com os quais os educandos chegam na escola e também discutir com eles a razão desses saberes em relação com o ensino de conteúdos. É valorizar e qualificar a experiência dos educandos e aproveitar para discutir os problemas sociais e ecológicos, a realidade concreta a que se deva associar a disciplina, estudar as implicações sociais nefastas do descaso dos mandantes, a ética de classe embutida nesse descaso”. (FREIRE, 1999).

Tendo em vista as duas comparações, podemos concluir que é necessário deixar com o educador que existe dentro do professor “floresça” para construir um mundo melhor, desta forma,

“Somente o estimulador de aprendizagem permite fazê-lo, porque é dotado de espírito libertador, onde a preferência é a descoberta, pelo educando, de novidades significativas para a vida atual e futura. Ele vê o educando como um ser autônomo, enquanto o professor vê o educando como um concorrente”. (SOUZA, 2005).

A essência do ser humano é o trabalho, porém o trabalho, muitas vezes é realizado em condições históricas específicas e determinadas, deste modo, encontramos muitas vezes o grande problema que são os diferentes tipos de Instituições de Ensino onde geralmente o educador tem que se adaptar a elas, caindo, muitas vezes, em uma rotina e vício institucional.

“Para se acordar o educador que há dentro do professor há de então fazer um ato de regeneração do nosso discurso, o que sem dúvida exige fé e coragem: coragem para dizer em aberto os sonhos que nos fazem tremer. A formação do educador? Antes de mais nada: é necessário reaprender a falar. Com que instrumentos trabalha o educador? Com a palavra. O educador fala. São as palavras que orientam as mãos e os olhos.” (ALVES, 1981).

O que seria necessário fazer para mudar esta situação, seria sempre ter boas intenções, mas

não basta boas intenções sem ações. É preciso ter determinação e procurar alcançá-la.

Na realidade, o educador não tem liberdade de educar da maneira que pretende, ele tem que seguir o que a Instituição lhe impõe a fazer. Desta maneira reitera-se,

“Em uma educação aonde se busca a participação, é fundamental que os atuais docentes percebam a diferença entre esses dois profissionais: professores e estimuladores de aprendizagem. Enquanto o primeiro pauta suas ações e transmissões de conhecimento nas respostas; o segundo privilegia as perguntas. Os professores oferecem respostas às dúvidas dos alunos. Os estimuladores de aprendizagem ofertam mais perguntas para os questionamentos. Enquanto professores procuram acalmar a ansiedade dos educandos, mediante proposição de que para tudo há um tempo certo; os estimuladores de aprendizagem incentivam a inquietação dos integrantes da sala com ações e estímulos para a curiosidade”. (SOUZA, 2005).

Não podemos imaginar em formar um educador como se ele não existisse. Como se houvesse escolas capazes de gerá-lo. Nesta perspectiva; Eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido. (ALVES, 1981).

Quando se trata de Instituição particular (principalmente) a escola é vista, muitas vezes, como uma Instituição de meios lucrativos, sendo avaliado o contexto salarial-econômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente a educação não é vista como um interesse geral, muitas vezes é vista como um interesse da Instituição de seguir seus paradigmas, sem pensar que com algumas atitudes humanas pode-se mudar a vida de muitas pessoas. Alguns professores, somente se preocupam com sua carga horária, salário e contam os anos para se aposentar. Como se fosse “libertar” de um castigo ou obrigação, não havendo amor pelo que faz.

De acordo com LUCKESI, Cipriano Carlos (1991), sabemos que o conceito de quem é o educador e de quem é o educando não é tão simples nem tão pacífico quanto pode parecer que esse conceito seja linear e simples, porém ao nível de uma compreensão crítica, há que se discutir quem são esses sujeitos.

Deste modo, partiremos do princípio de que na relação ensino-aprendizagem a escola tem de significar vida, com tudo aquilo que ela nos traz: alegrias, medos,

descobertas, lidar com o diferente, enfrentar desafios, receber encorajamentos. Enfim, escola tem de significar prazer pela busca do conhecimento, sensibilidade para a percepção de si próprio e do outro. Só assim cumprirá sua finalidade última, a formação de seres autônomos e cidadãos.

Ao mesmo tempo, as escolas estão passando por profundas alterações em suas propostas, baseadas em diferentes concepções de aprendizagem difundidas ao longo do século 20. Muitas delas mesclam diferentes metodologias, na tentativa de realizar uma mudança menos traumática. Quando no referimos ao contexto “ensino-aprendizagem” nos deparamos com variados tipos e formas de aplicar o conhecimento, tanto do educador como do educando, até porque, sabemos que dentro de uma sala de aula o que ocorre nada mais é que uma troca de conhecimentos.

Seja qual for o caminho e a tarefa a ser cumprida, é necessário que exista amor, pois ele é o único que não “envelhece”.

O educador então tende a ser preocupar com o que diz, as palavras tem suma importância, pois é através dela que será transmitida a informação para outra pessoa que será gerado aí o conhecimento. O seu falar faz a diferença, pois,

“O educador é criador e criatura ao mesmo tempo, tem um papel específico na relação pedagógica, que é a relação de docência. Na prática pedagógica, o educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e a aprendizagem. O professor fará a mediação entre o coletivo da sociedade (os resultados da cultura) e o individual do aluno. Ele exerce o papel de um dos mediadores sociais entre o universal da sociedade e o particular do educando. Deve ser suficientemente capacitado e habilitado para compreender o patamar do educando”. (LUCKESI, 1991).

Não é uma questão de administrar o educador e sim a condição de posicionamento diante dos problemas que certamente virão. Uma experiência de amor é necessária sempre, pois;

“Sejam quais forem as características do professor: autoritário, licenciado, competente, sério, incompetente, irresponsável, amoroso da vida e das gentes, mal-amado, raivoso do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, ele sempre deixará marca, positiva ou negativa. Tudo passa por seus afetos e por suas conseqüentes atitudes. Ele é exemplo de lucidez e engajamento ou é irresponsável e cúmplice de um sistema que mantém os alunos na alienação. As condições de adversidade do ambiente, do contexto do espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica”. (FREIRE, 1999, p. 73).

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2001.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Art-med, 2006.

BOCK, A.M.B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias – Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

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

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

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

COLL, C. **Psicologia e Currículo – uma aproximação psicopedagógica**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Psicologia do ensino**. São Paulo: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Mo-derna, 2006.

HORN, M.G; SILVEIRA, M.C. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, Elvira Souza. **A criança pequena e suas linguagens**. São Paulo: GEDH, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sujeitos da Práxis Pedagógica: o educador e o educando**. São Paulo: Cortez, 1991.

NEUFELD, G. **Pais ocupados, filhos distantes**: traduzido por Alêtheia Editores, 2012.

NOVA ESCOLA, ed. 236, **Vinte características do professor ideal**, 2010.
Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/vinte-caracteristicas-pro-fessor-ideal-604361.shtml>

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas de ensino, 1970.

SANTOS, W.O. “**Morte aos professores**”, 2005. Disponível em:
www.gestaouniversitaria.com.br

TIRIBA, L. **Educação Infantil**: Um projeto de reconstrução coletiva. Rio de Janeiro: SESC, 1998.

VASCONCELLOS, C.S. **Construção do conhecimento em sala de aula** 15ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, D.W. (1971) **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WIKIPÉDIA, A enciclopédia livre. **Educação Infantil**. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_infantil



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA HISTORICAMENTE CONSTRUÍDA

ANDRÉA TORRES ZAMBO

RESUMO

Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano. Conhecer as diversidades da infância para avançar, investindo na leitura crítica de mundo através de textos de diferentes idiomas, caminhando em busca de um currículo que leve em conta aprendizagens necessárias ao desenvolvimento da autonomia para conquista de novos saberes, sempre com consciência que temos de lidar com a infância real.

Palavras-chave: Aprendizagem, Criança, Desenvolvimento, Desigualdade, Exploração.

ABSTRACT

A large number of young Brazilian children face a very adverse daily life that leads them from an early age to precarious living conditions and child labor, abuse and exploitation by adults. Other children are protected in every way, receiving from their families and society in general all the necessary care for their development. This duality reveals the contradiction and conflict of a society that has not yet resolved the great social inequalities present in everyday life. Knowing the diversities of childhood to advance, investing in critical reading of the world through texts in different languages, moving in search of a curriculum that takes into account the learning necessary for the development of autonomy to conquer new knowledge, always with the awareness that we have to deal with real childhood.

Keywords: Learning, Child, Development, Inequality, Exploration.

INTRODUÇÃO

“As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e

desenvolvimento em crianças”. (VYGOTSKY, 1984, p. 99).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a criança;

“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, 1998);

Considerando-se 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 estar embasada nos seguintes princípios:

o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à 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 associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Nessa perspectiva, observa-se que a criança tem o seu valor como ser humano que pensa, que tem sentimentos e desta forma o saber que ela irá obter, deve ser construído por ela mesma e não imposto de fora. Cada vez que se ensina prematuramente a uma criança alguma coisa que ela poderia descobrir sozinha, se lhe impede de inventá-la e conseqüentemente, de entendê-la completamente (PIAGET, 1970, p. 28).

A criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com parceiros de seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras e linguísticas) ao mesmo tempo em que as modificam” (BRASIL, “1998).

O professor é responsável pelas primeiras experiências da criança com o grupo social estruturado fora do lar. Com base nisso, a criança estabelece relações com o professor de afetividade extremamente importantes que demandam respeito por parte do educador com os sentimentos dessa criança. As crianças aprendem melhor quando gostam de seu professor – e quando sabem que seu professor gosta delas (NEUFELD, 2012).

Cada educando tem seu potencial. Explorar suas habilidades significa valorizá-lo, fazer com que se sinta útil e produtivo. A importância dessa valorização é fundamental, pois ao fazer isso, o educador estará mostrando confiança, delegando responsabilidades e passando

o significado de valores fundamentais para seu desenvolvimento. Desta forma, educador é qualquer pessoa que ama uma criança. Porque quem ama uma criança, ensina-lhe o caminho... e vai junto (AL- VES, 1981).

REFERENCIAL TEÓRICO

O educando é um sujeito que necessita da medição do educador para reformular seus saberes, para tomar em suas próprias mãos os saberes espontâneos a que possui, para reorganizá-lo com apropriação do saber elaborado.

Assim, o educando é um sujeito possuidor de capacidade de avanço e crescimento, só necessitando para tanto da mediação da cultura elaborada, que possibilita a ruptura com seu estado espontâneo. (LUCKESI, 1991).

Outras práticas têm privilegiado as necessidades emocionais apresentando os mais diversos enfoques ao longo da história do atendimento infantil.

A preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Outra tendência foi usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças, contudo; às vezes mal se imagina o que pode passar a representar um simples gesto de um professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (FREIRE, 1999, p. 47).

O ideal seria que, os educadores entendessem que sua responsabilidade com este pequeno ser é enorme.

As palavras e opiniões de um educador repercutirão na mente de uma criança para sempre; atitudes de menosprezo para com a criança minarão sua autoestima; agressividade e gritos transformarão a criança em um ser ansioso e agressivo; falta de incentivo farão com que a criança cresça sem acreditar em si mesma; rasgar um desenho ou não reconhecer o esforço da criança pode fazer com que ela cresça achando que não tem talento para nada.

Alguns podem argumentar que a personalidade da criança é maleável e que muitas destas experiências não serão levadas para a vida adulta, mas ninguém provou isso. O que pode sim ocorrer é que muitas experiências negativas da infância sejam as causas de muitas infelicidades na vida adulta.

Muitos educadores ainda não perceberam a importância que eles têm na vida das crianças.

A responsabilidade amorosa do professor é sempre grande. A natureza de sua prática é formadora.

Nesta perspectiva, compreendemos que;

“Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada à prática pedagógica não tenho porque

desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. O sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção” (FREIRE, 2000).

Através das experiências concretas a criança desenvolve sua personalidade e se sente como parte de um grupo. A criança é um ser que se comunica e se expressa. Para compreendermos melhor o desenvolvimento da criança é importante apreciar as várias teorias do desenvolvimento humano em Psicologia, pois elas foram construídas a partir de observações, pesquisas com grupos de indivíduos em diferentes faixas etárias ou em diferentes culturas, estudos de casos clínicos, acompanhamento de indivíduos desde o nascimento até a idade adulta.

Os aspectos abordados são: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social. Dentre os teóricos mais respeitados e influentes no campo pedagógico e psicológico estão Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky.

Ambos, defendem a educação construtivista e tem como base que aprender (bem como ensinar) significa construir novo conhecimento, descobrir nova forma para significar algo, baseado em experiências e conhecimentos existentes. E o aluno é o sujeito da sua aprendizagem, ele é ser ativo que participa do processo escolar.

A importância do estudo do desenvolvimento humano é compreender que a criança não é um adulto em miniatura. Ao contrário, apresenta características próprias de sua idade que devem ser respeitadas e reconhecidas pelos educadores a fim de motivá-los a participar do convívio diário com o grupo. Nesta perspectiva, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapysicológica) (VYGOTSKY, 1984, p. 64).

Existem vários fatores que influenciam o desenvolvimento humano que indissociados e em permanente interação afetam todos os aspectos do desenvolvimento humano.

São eles:

Hereditariedade – a carga genética estabelece o potencial do indivíduo, que pode ou não desenvolver-se. Existem pesquisas que comprovam os aspectos genéticos da inteligência. No entanto, a inteligência pode desenvolver-se aquém ou além do seu potencial, dependendo das condições do meio que encontra.

Crescimento Orgânico – refere-se ao aspecto físico. O aumento de altura e a estabilização do esqueleto permitem ao indivíduo comportamentos e um domínio do mundo que antes não existiam. Pense nas possibilidades de descobertas de uma criança, quando começa a engatinhar e depois andar, em relação à quando esta criança estava no berço com alguns dias de vida.

Maturação neurofisiológica – é o que torna possível determinado padrão de comportamento. A alfabetização das crianças, por exemplo, depende dessa maturação. Para segurar o lápis e manejá-lo como nós, é necessário um desenvolvimento neurológico que a criança de 2,3 anos não tem. Observe como ela segura o lápis.

Meio – o conjunto de influências e estimulações ambientais altera os padrões de comportamento do indivíduo. Por exemplo, se a estimulação verbal for muito intensa,

uma criança de 3 anos pode ter um repertório verbal muito maior do que a média das crianças de sua idade, mas, ao mesmo tempo, pode não subir e descer com facilidade uma escada, porque esta situação pode não ter feito parte de sua experiência de vida. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

O desenvolvimento humano deve ser compreendido como uma totalidade, porém, para efeito de estudo, tem sido abordado a partir de quatro aspectos básicos:

Aspecto físico-motor – refere-se ao crescimento orgânico, a maturação neurofisiológica, à capacidade de manipulação de objetos e de exercício do próprio corpo. Exemplo: a criança leva a chupeta à boca ou consegue tomar a mamadeira sozinha, por volta dos 7 meses, porque já coordena os movimentos das mãos.

Aspecto intelectual – é a capacidade de pensamento, raciocínio. Por exemplo, a criança de 2 anos que usa um cabo de vassoura para puxar um brinquedo que está embaixo de um mó-vel ou o jovem que planeja seus gastos a partir de sua mesada ou salário.

Aspecto afetivo-emocional – é o modo particular de o indivíduo integrar as suas experiências. É o sentir. A sexualidade faz parte desse aspecto. Exemplos: a vergonha que sentimos em algumas situações, o medo em outras, a alegria de rever um amigo querido.

Aspecto social – é a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas. Por exemplo, em um grupo de crianças, no parque, é possível observar algumas que espontaneamente buscam outras para brincar, e algumas que permanecem sozinhas. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Ao analisarmos os exemplos percebemos que todos os aspectos estão presentes em cada um dos casos, pois todos estes aspectos relacionam-se permanentemente.

Jean Piaget nos ajuda a pensar o conhecimento científico na perspectiva da criança ou daquele que aprende. O seu estudo é principalmente centrado em compreender como o aprendiz passa de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento, o que está intimamente relacionado com o desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Na teoria do desenvolvimento humano de Jean Piaget, podemos analisar a sua subdivisão, no que tange o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que por sua vez, interfere no desenvolvimento global.

1º período: Sensório-motor	(0 a 2 anos)
2º período: Pré-operatório	(2 a 7 anos)
3º período: Operações concretas	(7 a 11 ou 12 anos)
4º período: Operações formais diante)	(11 ou 12 anos em

Com base neste trabalho, irei abordar o desenvolvimento da criança somente no 2º período que condiz com a pesquisa enfatizando a primeira infância.

Período Pré-Operatório (a 1ª infância – 2 a 7 anos): Neste período, o que de mais importante acontece é o aparecimento da linguagem, que irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança.

A interação e a comunicação entre os indivíduos são, sem dúvida, as consequências mais evidentes da linguagem. Com a palavra, há possibilidade de exteriorização da vida interior e, portanto, a possibilidade de corrigir ações futuras. A criança já antecipa o que vai fazer.

Como decorrência do aparecimento da linguagem, o desenvolvimento do pensamento se acelera. No início do período, ele exclui toda a objetividade, a criança transforma o real em função dos seus desejos e fantasias (jogo simbólico); posteriormente, utiliza-o como referencial para explicar o mundo real, a sua própria atividade, seu eu e suas morais; e, no final do período, passa a procurar a razão causal e finalista de tudo (é a fase dos famosos “porquês”). É um pensamento mais adaptado ao outro e ao real.

Como várias novas capacidades surgem, muitas vezes ocorre a superestimação da capacidade da criança neste período. É importante ter claro que grande parte do seu repertório verbal é usada de forma imitativa, sem que ela domine o significado das palavras; ela tem dificuldades de reconhecer a ordem em que mais de dois ou três eventos ocorrem e não possui o conceito de número. Por ainda estar centrada em si mesma, ocorre uma primazia do próprio ponto de vista, o que torna impossível o trabalho em grupo. Esta dificuldade mantém-se ao longo do período, na medida em que a criança não consegue colocar-se do ponto de vista do outro.

No aspecto afetivo, surgem os sentimentos interindividuais, sendo que um dos mais relevantes é o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela. Por exemplo, em relação aos pais, aos professores. É um misto de amor e temor. Seus sentimentos morais refletem esta relação com os adultos significativos – a moral da obediência –, em que o critério de bem e mal é a vontade dos adultos. Com relação às regras, mesmo nas brincadeiras, concebe-as como imutáveis e determinadas externamente. Mais tarde, adquire uma noção mais elaborada da regra, concebendo-a como necessária para organizar o brinquedo, porém não discute.

Com o domínio ampliado do mundo, seu interesse pelas diferentes atividades e objetos se multiplica, diferencia e regulariza, isto é, torna-se estável, sendo que, a partir desse interesse, surge uma escala de valores própria da criança. E a criança passa a avaliar suas próprias ações a partir dessa escala.

É importante, ainda considerar que, nesse período, a maturação neurofisiológica completa-se, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades, como a coordenação motora fina – pegar pequenos objetos com as pontas dos dedos, segurar o lápis corretamente e conseguir fazer os delicados movimentos exigidos pela escrita.

Na teoria piagetiana, o sujeito (aluno) é um ser ativo que estabelece relação de troca com o meio-objeto (físico, pessoa, conhecimento) num sistema de relações vivenciadas e significativas, uma vez que este é resultado de ações do indivíduo sobre o meio em que vive, adquirindo significação ao ser humano. A aprendizagem desse sujeito ativo exige sempre uma atividade organizadora na interação estabelecida entre ele e o conteúdo a ser aprendido, além de estar vinculada sua aprendizagem ao grau

de desenvolvimento já alcançado.

Piaget defende a ideia que, antes da aprendizagem, é necessário o desenvolvimento das funções psicológicas. Ou seja, ao preparar determinada aula (conteúdo específico), o professor deve estar consciente sobre o estágio de desenvolvimento que o aluno se encontra.

Já as teorias de Vygotsky possibilitam revisar o caráter solitário, individual que é o desenvolvimento cognitivo de Piaget. Quando ele incorpora o conceito de zona de desenvolvimento proximal enfatizando o desenvolvimento interno, externo, as relações com a linguagem, e principalmente, os aspectos interativos que o ser humano estabelece para o seu aprendizado, assim: Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapsicológica) (VYGOTSKY, 1984, p. 64).

Esses grandes pensadores marcaram e marcam profundamente os estudos sobre o desenvolvimento do pensamento humano, influenciando diferentes áreas como a filosofia, a psicologia e a pedagogia.

O estudo desses autores nos permite compreender melhor qual o sujeito que encontramos no processo de aprendizagem, isto é, quem é o sujeito que aprende, considerando para isso o cognitivo, o afetivo e o social.

É graças as implicações teóricas destes psicólogos que se pode hoje trabalhar visando ultrapassar a metodologia pedagógica arraigada na repetição de conceitos, pois:

“(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos torna-se parte das aquisições do desenvolvimento independente das crianças”. (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

O que tem encorajado inúmeros educadores a inovarem sua prática pedagógica, no sentido de buscar compreender a realidade de seus alunos tanto do ponto de vista psicológico, cognitivo, afetivo, como sociocultural. Isto para que, a partir daí, possam trabalhar rumo a uma educação significativa e construtiva – a qual possa conduzir o aluno a ser sujeito consciente de sua autonomia social.

Embora Piaget e Vygorsky apresentem algumas diferenças de enfoque, ao se fazer a crítica a uma ou outra teoria, deve-se pensar até que ponto as perspectivas propostas são, na prática, tão diversas.

A questão é ampla e controversa. Não podemos nos fechar a nenhuma das duas teorias; elas caminham de forma paralela e complementar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que educandos alcance a glória de aprender com prazer, é necessário que o educador o ajude nesta missão de prepará-los como seres humanos capazes de

sobreviver criativamente num mundo em permanente mudança, que exigirá deles algo mais do que apenas seguir padrões.

Tratando-se de crianças, compreende-se que a afetividade é o ponto mais significativo em relação ao seu desenvolvimento, pois a medida que a criança se desenvolve e interage com o meio e o grupo, são desenvolvidas sua identidade, autoimagem positiva e personalidade. A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento; é ela que, de fato, vai influenciar o caminho da criança na escolha de seus objetivos.

Amor, ódio, agressividade, medo, insegurança, tensão, alegria ou tristeza são alguns dos sentimentos mais comuns, com os quais cabe ao educador lidar para encaminhar a criança em seu processo de desenvolvimento.

Quando lembramos nos professores, logo nos vêm à memória aqueles que marcaram nossas vidas. Ou por terem sido professores (donos do saber) ou por terem sido educadores (estimuladores da aprendizagem). A primeira imagem é sempre a mesma – a sala de aula enfileirada sempre com a mesma “cara”...

É de suma importância que o educador saiba o método de concepção educacional que pretende atuar e perceber a filosofia da instituição onde irá atuar e, sobretudo, acreditar no que vai propor.

O planejamento, a execução e avaliação do ensino serão insatisfatórios se não forem processados dentro de mínimos parâmetros de criticidade.

Há diferentes concepções de aprendizagem e o educador deve escolher aquela que mais se aproxime de suas crenças. Esse é o ponto central.

Quando se fala em valores, fala-se, entre outras questões, de um assunto polêmico nos dias atuais: qual o peso maior na hora da escolha, a formação ou informação dos educandos? O educador precisa analisar se preza o volume de informações ou acredita numa escola que priorize o desenvolvimento de habilidades? Espera um conteúdo extenso e entregue ao aluno ou acredita que ele pode e deve ser sujeito desse processo?

De qualquer forma, é importante que se situem diante de algumas das principais concepções pedagógicas para que compreendam, um pouco melhor, o que é oferecido dentro das instituições.

O que vale, nesse momento, não é escolher o que está na moda, o que é mais divulgado na mídia ou nos folhetos publicitários, mas que acredite no que vai propor.

Com a atual lei que amplia o Ensino Fundamental para 9 anos, não deixa de ser uma grande preocupação o tratamento, o espaço e o tempo que serão dedicados às atividades lúdicas das crianças de 4, 5 e, em especial, das de 6 anos, que passam a cursar o 1º ano no lugar do antigo pré. Essa reflexão não pode passar despercebida nessa fase de mudanças; mais do que nunca, devemos investir nossas energias no direito da criança continuar a brincar.

Tomar consciência da aprendizagem através do lúdico requer, na verdade, mudanças em cada um de nós. Essas mudanças, porém, não acontecem de forma automática: são necessárias vivências pessoais para resgatar e incorporar o espírito lúdico em nossas vidas. Esse é um primeiro passo para que se possa

trabalhar nessa perspectiva com as crianças – a do brincar como meio educacional.

O educador tem o papel de coordenar as atividades, perceber como cada aluno se desenvolve e propor situações de aprendizagem significativas. O conteúdo é importante, mas o processo

pelo qual o aluno chega a ele é a prioridade.

A aplicação desta forma possibilita a formação de educandos que vão além do mero conteúdo assimilado. São mais críticas, opinativas, investigativas. Sua disciplina está voltada para a reflexão e auto avaliação.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2001.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Art- med, 2006.

BOCK, A.M.B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias – Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

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

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

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

COLL, C. **Psicologia e Currículo – uma aproximação psicopedagógica**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Psicologia do ensino**. São Paulo: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

HORN, M.G; SILVEIRA, M.C. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, Elvira Souza. **A criança pequena e suas linguagens**. São Paulo: GEDH, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sujeitos da Práxis Pedagógica: o educador e o educando**. São Paulo: Cortez, 1991.

NEUFELD, G. **Pais ocupados, filhos distantes**: traduzido por Alêtheia Editores, 2012.

NOVA ESCOLA, ed. 236, **Vinte características do professor ideal**, 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/vinte-caracteristicas-pro-fessor-ideal-604361.shtml>

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas de ensino, 1970.

SANTOS, W.O. **“Morte aos professores”**, 2005. Disponível em: www.gestaouniversitaria.com.br

TIRIBA, L. **Educação Infantil**: Um projeto de reconstrução coletiva. Rio de Janeiro: SESC, 1998.

VASCONCELLOS, C.S. **Construção do conhecimento em sala de aula** 15ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. WINNICOTT, D.W. (1971) **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WIKIPÉDIA, A enciclopédia livre. **Educação Infantil**. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_infantil



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O USO TECNOLOGIA COMO RECURSO ATRATIVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CARINA APARECIDA OLIVEIRA

Resumo

Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância da tecnologia como recurso a ser utilizado na educação especial, sendo uma base fundamental do professor para a educação de qualidade aos portadores de necessidades especiais. A educação inclusiva por anos não esteve em evidência no país, mas com a modernidade, os avanços da comunicação, pensamentos e compartilhamento de ideais, o conceito de educação inclusiva está presente em quase todas as escolas, portanto, podemos demonstrar exemplos de tecnologias já utilizadas para auxiliar na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Palavras-chave: Tecnologia, Educação Inclusiva, Comunicação, Aprendizagem.

Abstract: This article aims to demonstrate the importance of technology as a resource to be used in special education, as a fundamental basis for teachers to provide quality education to people with special needs. Inclusive education was not in evidence in the country for years, but with modernity, advances in communication, thoughts and sharing of ideals, the concept of inclusive education is present in almost all schools, therefore, we can demonstrate examples of technologies already used to assist in the learning of people with special needs.

Keywords: Technology, inclusive education, communication, learning.

1 INTRODUÇÃO

As discussões que envolvem o tema Educação Especial vêm ganhando destaque no campo de estudos da Educação. Neste cenário, a Informática tem trazido muitas possibilidades de mudanças na área educacional. Algumas dessas já vêm ocorrendo e é a partir delas, que se têm discutido pontos importantes, tais como a importância e o papel do professor e do aluno nesse processo. Entretanto, há que se ressaltar que a incorporação dos recursos da Informática, em especial, o computador, no âmbito da sala de aula pode ser fator de avanços na aprendizagem, tanto para alunos com necessidades especiais quanto para alunos ditos “normais”. Este artigo buscará analisar o impacto que as Tecnologias Digitais podem causar no processo de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em escolas com orientação inclusiva. Assim, busca-se verificar de que forma o uso de Tecnologias Digitais têm potencializado o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais em escolas.

Tendo em vista, o novo paradigma da educação inclusiva e o considerável número de crianças portadoras de necessidades especiais que frequentam as escolas, a informática pode oferecer um ambiente diferenciado de aprendizagem no qual o aluno seja estimulado, a partir do desenvolvimento de atividades cooperativas, promovendo a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva por anos não esteve em evidência no país, mas com a modernidade, os avanços da comunicação, e uma maior deflagração de ideias,

pensamentos e compartilhamento de novidades, o conceito de educação inclusiva está presente em quase todas as escolas. Todos os gestores devem possuir um plano de inclusão e as escolas precisam ter alguma estrutura, nem que seja mínima para a inclusão de alunos com diversas deficiências. É um dever do estado oferecer esse tipo de educação, como está na LDB 9394/96: 'A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado'. A tecnologia é a maior aliada na educação contemporânea, contribuindo para melhor aprendizado do aluno, diversificando os métodos de ensino. O professor de hoje, pode usar recursos tecnológicos para suas aulas, como vídeos para melhor atribuição do conteúdo, utilizar pesquisa na internet para abranger maior amplitude da sua aula, e vários outros itens tecnológicos para uma melhor educação. Mas a tecnologia na educação é apropriada?

CHAVES descreve: "O computador em uma situação de ensino/aprendizagem contribui positivamente para a aceleração do desenvolvimento cognitivo e intelectual, em especial no que diz respeito ao raciocínio lógico e formal, a capacidade de pensar com rigor e de modo sistemático." (CHAVES, 1987).

O fato é que o uso das tecnologias além de possibilitar uma aprendizagem significativa, aproxima e fortalece a relação professor-estudante. Neste sentido, o estudante passa da condição de sujeito passivo, que só observa e nem sempre compreende, para um sujeito ativo e participativo. A tecnologia também auxilia o professor na busca de conteúdos atualizados, a fim de tornar as aulas atrativas, participativas e eficazes.

O professor de recurso como agente transformador e mediador do processo de ensino e aprendizagem, precisa antes de tudo, respeitar as diversidades e possibilitar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Dessa forma, o professor precisa lidar com estudantes com deficiência e necessita ir além das áreas básicas habituais de formação, conhecendo e desenvolvendo um conjunto de práticas que permita aos estudantes alcançarem o sucesso. Um apoio seria a tecnologia. A tecnologia pode proporcionar às pessoas com as mais variadas deficiências, maior independência e aquisição de competências que as

tornem aptas a adquirir conhecimento como os demais alunos, fazendo necessário buscar constante inovação nesse aspecto educacional, podendo diminuir a exclusão e mostrar ao mundo que não são apenas padrões físicos que devem ser levados em conta, mais sim éticos, morais e intelectuais, considerando a tecnologia na educação inclusiva, um apoio ao professor nessa modalidade de educação.

3 TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A seriedade da tecnologia aliada ao ensino é inquestionável, uma vez que auxilia no processo ensino-aprendizagem. Quando falamos em educação especial e em deficiência física, é uma afirmação ainda mais importante e necessária, visto que grande parte das pessoas portadoras de deficiências dependem da tecnologia para poderem realizar suas tarefas. A palavra Inclusão Digital nunca foi tão citada como hoje em dia. Governos e Organizações Não Governamentais estão cada vez mais empenhados em distribuir oportunidades de acesso à tecnologia. Vale lembrar também que não é o uso do computador que fará que todos os objetivos almejados sejam alcançados, é antes de tudo uma postura educacional. É o profissional do ensino trabalhando como um facilitador e criador de condições para que esses objetivos sejam alcançados. Então outro fator importante, e que a máquina não consegue substituir o educador.

Como diz LIMA (2007) “além de termos computadores de última geração, softwares capazes de tornar o ensino especial mais prático e didático, é necessário um material humano devidamente preparado para operá-lo e dar o suporte necessário ao educando especial”. O uso de tecnologia na educação já não é uma realidade e sim uma necessidade, trabalhando com a tecnologia correta para cada caso, pode-se diminuir a exclusão e mostrar ao mundo que não são apenas padrões físicos que devem ser levados em conta, mais sim éticos, morais e intelectuais. “A Internet é o único espaço em que a minha normalidade é evidente. Lá eu posso ser eu mesmo, independentemente do que meu corpo é capaz de fazer. Ter acesso ao mundo todo pela tela do computador

melhorou muitíssimo minha qualidade de vida. Com paralisia cerebral e quadriplegia, Ronaldo mantém contato com seus amigos digitando textos com os dedos dos pés e também aproveita para estudar por conta própria muitas matérias. Esse é um exemplo real de como as barreiras podem ser quebradas com o avanço tecnológico.” (CORRÊA, 2006 apud LIMA, 2007).

4. JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 aponta para a inclusão em escolares regulares do portador de necessidades educativas especiais, mas, também, assegura o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (LDB,1996).

A utilização de jogos eletrônicos no computador na educação inclusiva reforça a qualidade de ensino para alunos portadores de necessidades especiais.

“A informática parece ter caminhado bem mais rapidamente na área da medicina do que na área educacional, no que se refere à reabilitação e a facilitação da vida social do deficiente físico e do portador de paralisia cerebral. Entretanto, pode-se, também, inferir que esta clientela em muito se beneficia, no campo educacional, com a inserção do computador em sua vida escolar.” (SILVA, 2002).

À medida que se desenvolvem as operações mentais, vão surgindo os jogos de regras, que contemplam as relações sociais. Os jogos com regras permitem que as crianças dominem o raciocínio operatório de situações concretas, e realizem processos mentais reversíveis. A regra é uma regularidade imposta pelo grupo de tal modo que a violação da mesma representa uma falta. Estes jogos resultam da organização coletiva das atividades lúdicas, podendo apresentar o mesmo conteúdo dos jogos de exercícios e símbolos (PIAGET, 1973).

5. CATEGORIAS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

É impossível discorrer sobre todos os recursos/adaptações que podem ser utilizados, uma vez que é preciso a análise individual de cada situação, de cada deficiência e do objetivo a ser alcançado. É fundamental que cada profissional faça sua própria avaliação do contexto e determine qual a melhor tecnologia a ser utilizada em cada caso. O que se pode fazer é expor algumas possibilidades para auxiliar o profissional em sua pesquisa. Abaixo segue classificação que foi escrita originalmente em 1998 por José Tonolli e Rita Bersch e sua última atualização é de 2017. Ela tem uma finalidade didática e em cada tópico considera a existência de recursos e serviços.

Auxílios para a vida diária Materiais e produtos para auxílio em tarefas rotineiras tais como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais, manutenção da casa etc.

CAA Comunicação aumentativa e alternativa Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos ARASAAC, SymbolStix, Widgit, PCS ou Bliss, além de vocalizadores e softwares dedicados para este fim.

Recursos de acessibilidade ao computador Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares dedicados (síntese e reconhecimento de voz, etc.), que permitem às pessoas com deficiência acessarem com sucesso o computador.

Sistemas de controle de ambiente Sistemas eletrônicos que permitem às pessoas com limitações moto-locomotoras, controlar remotamente aparelhos

eletroeletrônicos, sistemas de abertura de portas, janelas, cortinas e afins, de segurança, entre outros, localizados nos ambientes doméstico e profissional.

Projetos arquitetônicos para acessibilidade Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, facilitando a locomoção e o uso dessas áreas pela pessoa com deficiência.

Órteses e próteses Troca ou ajuste de partes do corpo, faltantes ou de funcionamento comprometido, por membros artificiais ou outros recursos ortopédicos (talas, apoios etc.). Inclui-se os protéticos para auxiliar nos déficits ou limitações cognitivas, como os gravadores de fita magnética ou digital que funcionam como lembretes instantâneos.

Adequação Postural Adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar visando o conforto e distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, 12 assentos e encostos anatômicos), bem como posicionadores e contentores que propiciam maior estabilidade e postura adequada do corpo através do suporte e posicionamento de tronco/cabeça/membros.

Auxílios de mobilidade Cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, scooters e qualquer outro veículo utilizado na melhoria da mobilidade pessoal.

Auxílios para cegos ou com visão subnormal- Recursos que inclui lupas e lentes, Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, impressoras de pontos Braille e de relevo para publicações etc. Incluem-se os animais adestrados para acompanhamento das pessoas no seu dia a dia.

Auxílios para surdos ou com déficit auditivo- Auxílios que incluem vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado — teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, campainhas luminosas entre outros.

Adaptações em veículos- Acessórios e adaptações veiculares que possibilitam o acesso e a condução do veículo, como arranjo de pedais, acessórios para guidão, rampas e elevadores para cadeiras de rodas, em ônibus, camionetas e outros veículos automotores modificados para uso de transporte pessoal.

Essa classificação foi desenvolvida levando em consideração todas as necessidades da vida da pessoa e não apenas as da vida escolar, desse modo podemos verificar que a tecnologia assistiva pode estar presente em todos os ambientes facilitando a vida da pessoa com deficiência.

Voltado para a área escolar pode-se citar algumas formas de utilização dessas tecnologias. Ao se abordar a área da informática, por exemplo, têm-se uma gama gigantesca de softwares de computadores e aplicativos de celulares que são desenvolvidos com a finalidade base de servir de auxílio para as pessoas com deficiência, que por meio de comandos, de voz ou táteis, permitem que essas pessoas tenham sua vida facilitada realizando tarefas que antes era impossível para elas. Kleina (2012) afirma que:

“O computador é um de nossos grandes aliados no atendimento ao aluno com deficiência. Esse recurso tecnológico possibilita maior interação, é uma grande fonte de estímulo e permite, na maioria dos casos, inclusive nos mais graves, a autonomia do estudante em realizar suas atividades pedagógicas”. (Kleina, 2012, p. 97).

Para a utilização desse recurso, o computador, além de uma grande diversidade de softwares educativos desenvolvidos especificamente para cada deficiência nas mais diferentes áreas do conhecimento, como alfabetização, cálculos, geografia e ciências, têm-se também muitas adaptações físicas ou órteses já desenvolvidas que podem ser utilizadas por alunos com deficiência, dentre elas pode-se citar: a pulseira de chumbo/peso, talas de extensão, cintos e faixas, capacetes com ponteira, T com velcro, além de hardwares e dispositivos de

acesso mediado projetados com o intuito de permitir ao usuário uma maior acessibilidade e comodidade ao utilizar esse recurso. Falando ainda sobre a inclusão digital, a grande maioria de aparelhos digitais e computadores, na atualidade, vem de fábrica com configurações de acessibilidade que permitem ao usuário modificá-las para que o aparelho tenha um melhor desempenho em relação a sua necessidade, seja visual ou motora.

É possível alterar a cor, o tamanho da fonte, acessar teclados virtuais, lupas dentre muitas outras opções de acessibilidade. Ainda na área da informática, porém mais voltado para a deficiência visual pode-se citar recursos como: computadores com softwares para leitura de tela utilizando sintetizadores de voz (JAWS, Virtual Vision e DOSVOX); Acervo de livros falados; Scanner para digitalização de textos; Conversão de texto escrito para texto falado usando o serviço Robobrilie; Fones de ouvido para audição dos livros falados e de textos entre outros recursos.

Nessa abordagem de tecnologia assistiva em sala de aula, pode-se citar recursos feitos com sucata, garrafas PET, tampas plásticas, caixas de leite, revistas, jornais entre outros materiais recicláveis. Justino (2011) afirma que ao utilizar sucatas para confecção de materiais, o professor proporciona aos alunos o desenvolvimento de estruturas cognitivas importantes para que se desenvolva a autonomia, adquirindo as potencialidades para que possa construir seu próprio conhecimento.

E que tem por objetivo proporcionar ao aluno a possibilidade de estimular sua percepção visual e tátil, coordenação motora e linguagem oral. Dentro da deficiência auditiva, conforme Fernandes (2012) existem algumas estratégias metodológicas que podem ser aplicadas em sala de aula na tentativa de favorecer a aprendizagem, dentre elas pode-se citar: o alfabeto datilológico ou manual; a mímica e a dramatização, desenhos ilustrações e fotografias, retroprojeto, computador, slides, escrita, leitura labial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que tecnologia na educação especial é fundamental para a atual educação inclusiva. As soluções que visam a extensão de possibilidades dos portadores de necessidade especiais são conhecidas como tecnologias assistivas, como linguagem de sinais, textos audíveis, simuladores de teclado e vocalizadores. Outros aparelhos eletrônicos de massa possuem atualmente alguns recursos que permitem aos deficientes auditivos interpretar vídeos como as TV's e DVD's que disponibilizam legendas. Alunos portadores de necessidades precisam de métodos e objetos educacionais mais específicos, e a tecnologia é um grande aliado neste meio.

A utilização de jogos eletrônicos no computador na educação inclusiva reforça a qualidade de ensino para alunos portadores de necessidades especiais. Estamos vivendo um momento de rápidas transformações tendo como mola propulsora ou como aspecto potencializador, a tecnologia, principalmente no que diz respeito ao processo de aprendizagem e do conhecimento.

Podemos afirmar que os recursos tecnológicos, bem como a tecnologia assistiva quando utilizados adequadamente, com objetivos e planejamentos podem ser um aliado dos professores e transformarem o espaço educacional, facilitando o processo de ensino aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores.

Considerando o quão benéfico é apropriar-se dessas ferramentas, é necessário a conscientização da gestão mobilizar meios para viabilizar verbas para que seja possível modernizar as escolas com tais equipamentos. Os ganhos serão para os alunos e comunidade em geral, que se beneficiarão com os novos equipamentos tecnológicos a serviço de todos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP, 2001.

CHAVES, E.O.C ... Informática na educação: Uma reavaliação. São Paulo, Cadernos CEVEC n.3 p.31. 1987.

HIRATA, Giselle. **Quais são as tecnologias para ajudar pessoas com deficiência?** Super. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quais-tecnologias-sao-desenvolvidas-para-ajudar-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso 03 nov.2024.

JUSTINO. M. N. Pesquisa e Recursos didáticos na Formação e Prática docentes. Curitiba: IBPEX dialógica. 2011.

KLEINA, C. Tecnologia Assistiva em Educação Especial e Educação Inclusiva. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

LIMA, Robson Carlos. O uso da tecnologia na educação especial. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-uso-da-tecnologia-na-educacao-especial/1880/#_ftn2> Acesso 03 nov.2024.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. R.J. Guanabara,1987.

PORVIR. Tecnologia na Educação Disponível em: <https://tecnologia.porvir.org/#porque>. Acesso 03 nov.2024

RODRIGUES, E.B.T; SANTOS, R.C.F; SILVA.J.A. Importância das Tecnologias na Educação Inclusiva. Disponível em <<http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/1269.pdf>>. Acesso 03 nov.2024

SILVA, G. Os benefícios das novas tecnologias na educação. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/os-beneficios-dasnovas-tecnologias-na-educacao>. Acesso 03 nov.2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

UMA LEITURA SOCIOCULTURAL DAS ANTIGAS CIVILIZAÇÕES POR MEIO DAS REPRESENTAÇÕES PICTÓRICAS REGISTRADAS NOS MURAI E AS OBRAS QUE SÃO ABRIGADAS NOS MUSEUS

DAIANE OLESOVS

RESUMO

O presente trabalho pretende fazer uma abordagem dos aspectos pictóricos retratados na pintura mural da Antiguidade, considerando a narrativa sociocultural das imagens realizadas pelos egípcios, mesopotâmicos, gregos e romanos. E, ainda abordar a importância dos Museus como espaço que abriga, preserva e exhibe obras de arte. Tendo como ponto de partida a necessidade de expressão e comunicação dos homens primitivos, uma vez que, os registros deixados nas grutas e cavernas nos fornecem informações que revelam os costumes das antigas sociedades.

Palavras-chave: museu; arte; educação.

As pinturas murais nos ofertam uma série de interpretações que servem de fio condutor para identificar e compreender como as sociedades primitivas e as primeiras sociedades civilizadas organizaram-se no passado, como eram divididas as tarefas do cotidiano, como as camadas sociais dissociava-se dos líderes e como se dava a transmissão de saberes às futuras gerações. Os

registros das pinturas deixadas nos murais em determinados períodos ainda serviam de propagandas de guerras e conquistas.

A intenção primeira deste texto é averiguar a importância pictórica dos murais, suportes objetos deste estudo. E num segundo olhar, será analisado às circunstâncias dos fatos e o contexto sociocultural dos povos citados comparando-os por meio das pinturas realizadas nas diferentes regiões, privilegiadas pelo desenvolvimento humano e pela diversidade cultural que a caracterizam e as tornaram peculiares.

Para uma análise mais detalhada dos aspectos socioculturais, este trabalho acompanha uma sequência de imagens, que foi selecionada em diversos livros e acervo digital público, e será seguida a partir da cronologia histórica em que cada uma delas foi realizada, com apontamentos de épocas, região e os grupos que as fizeram. E de modo geral, abordar-se-á alguns espaços institucionais que foi visitado.

As fontes de pesquisa utilizadas são referências de interesse para o estudo da História da Arte, espera-se que o trabalho se apresente com clareza e que o tema seja apreendido na sua estrutura sociocultural, uma vez que até os dias atuais, é recorrente a utilização do mural ou parede como suporte para pinturas que dialogam diretamente com a sociedade estreitando a relação entre obra de arte, espectador e autor, a exemplo das pinturas históricas, como as existentes na Pinacoteca do Estado e no MASP (Museu de Arte de São Paulo), que registram e evidenciam muitos feitos do povo brasileiro ao longo da sua formação social.

Comunicação: uma análise introdutória

Como ideia de expressão, as linguagens artísticas: Artes Visuais e Dança, tenta defender, cada uma com a sua hipótese, qual foi o primeiro meio de comunicação utilizado pelos homens. Nas Artes Visuais, percebemos que a justificativa está explícita nos objetos, instrumentos e artefatos criados para facilitar a vida e o dia a dia das pessoas, e que esses objetos de uma maneira

simbólica estreitavam os laços sociáveis entre os homens primitivos, pelo simples fato de que necessitavam se proteger, caçar e transmitir ao grupo ações que ocorriam nas suas desventuras cotidianas. Daí, explica-se em partes o que foi registrado nas pinturas rupestres.

Com a Dança, a justificativa também não foge desta linha de pensamento, à comunicação coletiva, antecede todo fazer manual, segundo especialistas em dança, inicialmente surge o movimento, e dessa relação do homem com os movimentos do seu próprio corpo, geram uma expressividade que mimetizam certos fenômenos da natureza, tão observados desde os tempos remotos, para explicar o que não era facilmente compreendido na natureza, os homens primitivos se movimentavam de maneira ritualística transmitindo ao grupo, aquilo que haviam observado como, por exemplo, o fogo, a chuva tocando a superfície da água e da terra, o vento balançando as folhas das árvores.

De certo, é que as linguagens artísticas abordam um ponto comum, de que não existe se quer uma pessoa que não queira se comunicar com o seu grupo, todos nós sentimos a necessidades de expressarmos ideias, sentimentos, vontades e medos. E quando não por meio da linguagem verbal, utilizamos a linguagem simbólica e visual pertinente ao campo do desenho e da pintura, tal como fizeram nossos antepassados, que deixaram vestígios de suas existências por meio das pinturas murais.

Quem sabe se no passado os primitivos só tivessem se comunicado por meio dos movimentos corporais, nós, pouco saberíamos ou nada saberíamos da existência de seres que viveram há cerca de 40.000 anos a.C.. Se não fossem as pinturas murais os mitos e as crenças, teriam outros significados para a explicação da criação do mundo, já que a invenção da escrita ocorrida por volta de 3.500 a.C., é um fato recente em termos científicos. Graças às pinturas parietais e murais temos a oportunidade de interpretar a condição de vida das Antigas sociedades.

Pré-história: rituais propiciatórios de caça

Das primeiras manifestações que foram realizadas nas grutas e paredes, certamente o que revela um avanço de domínio técnico, são figuras de mãos em negativo, essas imagens possuem uma sofisticação no seu processo de criação. De certo, as experiências devem ter sido feitas com uma frequência corriqueira, pois, existem diversos exemplares dessas figuras na cova de Gargas, e são atribuídas à cultura Aurinhacense, que marca o início da Arte Paleolítica por volta de 40.000 a 25.000 a.C.

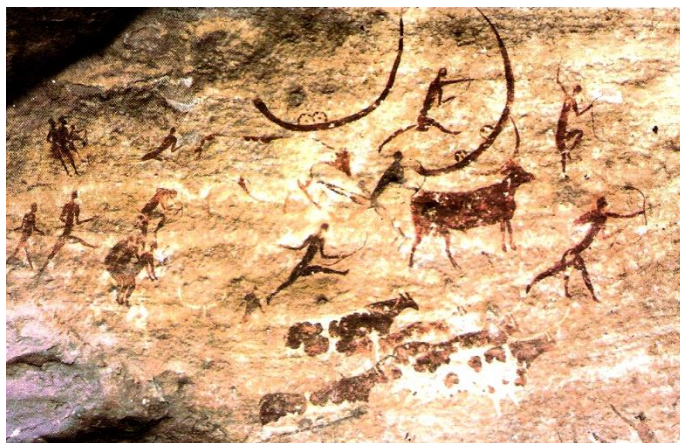


1 Mão em negativo, pintura rupestre

Segundo Proença, “para fazer pinturas como essa, primeiramente o homem primitivo obtinha um pó colorido a partir da trituração de rochas. Depois, por um canudo, soprava esse pó sobre a mão encostada na parede da caverna”. (PROENÇA, pg. 10, 2007).

Há uma dúvida se essas representações antecederam os desenhos de animais como cavalos, bois, veados, bisões e até mesmo aves. A este respeito, Lopera e Andrade, propõem que a confecção das imagens de mãos em positivo ou negativo está associada diretamente com magias simpáticas, esta observação se conclui devido à quantidade de imagens que circundam a figura de algum animal, para os autores, “às vezes, o significado destas mãos parece estar em relação com ritos mágicos do tipo propiciatório. Assim, em Cabrerets, dois cavalos ponteados estão rodeados por cinco mãos em negativo”. (LOPERA e ANDRADE, pg. 22, 1995).

Gombricht, também defende a ideia de magia simpática, afirmando que, “a explicação mais provável para essas pinturas rupestres é a de que se trata das mais antigas relíquias da crença universal no poder produzido pelas imagens”. (GOMBRICHT, pg., 42, 2000).



2 Pintura rupestre nas cavernas de Tassili n'Agger.

As pinturas parietais na gruta de Lascaux foram descobertas casualmente por crianças em 1940, e não foram aceitas inicialmente por arqueólogos como sendo representações que pudessem ter sido realizadas por homens do paleolítico.

O que chama a atenção é que o acesso as pinturas são extremamente difíceis, a gruta é composta por três ambientes: um corredor de acesso, um vão com grafitos e a sala dos touros.

Os rituais propiciatórios só serviam uma única vez como afirma Janson, “após a realização do ritual de morte, a imagem estava morta e podia ser desprezada” (JANSON, pg. 17, 1996).

Outro aspecto interessante da pintura rupestre é a retratação de cenas de caça, onde revelam o cotidiano dos homens primitivos na busca dos alimentos. A cena ao lado, pertence ao período Neolítico, e demonstra uma evolução técnica, a temática se modificou e preserva características muito peculiares aos animais, é bem provável que a observação tenha sido o ponto de partida para essa pintura,

o homem é representado junto com o seu grupo, o que demonstra uma organização social.

Observa-se na imagem, a tentativa de domesticação dos animais, neste período que é chamado de Idade da Pedra Polida que também é conhecido como Revolução Neolítica, encontram-se vestígios de que os homens deixaram de ser nômades e passaram a cultivar alguns cereais formando assim, o início da agricultura, a organização aumentou rapidamente o número de habitantes que formaram os primeiros núcleos familiares.



3 Bisão, Altamira, Espanha

As pinturas na gruta de Lascaux e Altamira podem ter sido realizadas com a intenção de amansar o espírito dos animais para que eles pudessem ser domesticados e criados pelos pequenos grupos de habitantes das regiões próximas das grutas, mesmo sendo em regiões distintas, Lascaux na França e Altamira na Espanha, existe uma particularidade curiosa nessas duas grutas, a magia realizada por meio das pinturas, parece que funcionariam com mais eficácia se fossem realizadas no interior das cavernas. E o que causa espanto é a pouca iluminação do local e a altura em que elas foram desenhadas, sobre este aspecto Janson, faz a seguinte indagação e conclui o pensamento:

Será que os madalenianos tinham que praticar sua magia propiciatória de fertilidade nas entranhas da Terra por pensarem que ela fosse uma coisa viva de cujo útero surgem todas as outras formas de vida? Isso ajudaria a explicar o admirável realismo dessas

imagens, pois um artista que acredita estar realmente “criando” um animal tem maiores probabilidades de lutar por essa qualidade do que outro que simplesmente produzisse essa imagem para ser morta. (1996, p. 17).

Um fator muito importante para as interpretações socioculturais das sociedades primitivas é o fato de que os registros foram realizados nas paredes das grutas, protegidos das ações do tempo e fenômenos naturais. Felizmente existem testemunhos de pinturas murais de várias épocas e de muitas partes do mundo que nos permitem fazer confrontos entre civilizações e tempos diversos.

Nem todas as pessoas têm acesso às pinturas rupestres, porque elas se encontram em lugares restritos. Daí, a importância dos museus de Arte e História para podermos contemplar ainda que de modo limitado, alguns exemplares de povos primitivos e antigos.



4 Pintura rupestre em Tassili, região do Saara.

Parece que quanto mais se investiga os aspectos pictóricos da pintura parietal, mais se evidencia a capacidade do homem em evoluir sua percepção artística, as figuras são retratadas com mais leveza, mesmo sendo feitas com materiais rústicos e sobre um suporte tão irregular.

A cena ao lado é envolta de uma atmosfera completamente pacífica e reverencial, cada personagem está em uma posição diferente do outro e possuem uma leve intenção de movimento, podemos perceber isso na inclinação

do corpo e na posição dos braços e pernas. Proença diz que “a preocupação com o movimento levou à criação de figuras cada vez mais leves, ágeis, pequenas com poucas cores. Com o tempo, tais figuras reduziram-se a traços e linhas muito simples, mas capaz de transmitir vida a quem as viam”. (PROENÇA, pg. 13, 2007).



6 Afresco da tumba de Senefer.

Esta evolução técnica é muito presente nas cenas em que aparecem ações ligadas ao trabalho do plantio e colheita dos alimentos, na imagem que se segue pode ser constatado essas características simbólicas.

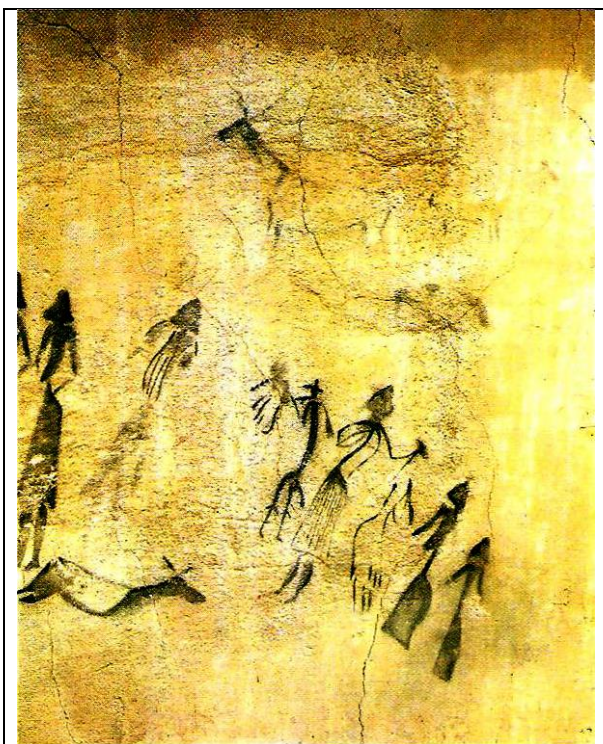
Nesta figura pode ser facilmente identificado um grupo de mulheres vestidas com saias e que rodeiam um homem, todos estão dançando num gesto ritualístico, provavelmente seja uma festa de agradecimento por uma boa colheita ou pela fertilização das sementes que em breve virão a florescer e dar fruto, fornecendo os cereais que compõem a base de alimentos nesta região.

Ainda é possível perceber a existência de uma harmonia entre o grupo de pessoas e o grupo de animais que estão aparentemente compondo a cena festiva.

O período que abrange as culturas neolíticas e do bronze nos oferece o último capítulo da pintura rupestre que vai abandonando as representações realistas e inicia-se uma abstração que vai reduzindo os traços e as formas das figuras que segundo Lopera e Andrade.

Um ser humano pode ser representado com traços que aludem à cabeça, tronco e extremidades; mas inclusive é possível prescindir de certas partes do corpo tão vitais como a cabeça e fundir num espaço vertical o tronco e as pernas: assim, um esquema em “T” chega a ser um símbolo de valor antropomórfico. (1995, p. 26)

Egito: O caráter religioso nas mastabas e pinturas das pirâmides



5 Dança ritual, cova de Moros.

O antigo Egito foi uma das primeiras civilizações organizadas a utilizar a pintura mural. E ao estudá-lo, “deve-se partir forçosamente da consideração da organização social e das crenças religiosas de um povo dominado pela ideia de outro mundo e de uma concepção dual da pessoa”. (LOPERA e ANDRADE, p. 27. 1995). Segundo estes autores, a maior parte da arte egípcia está ligada ao culto aos mortos. E foram registradas nas paredes dos templos e mastabas. Como forma de decoração funerária, a pintura mural egípcia variava a temática

com campanhas bélicas dos faraós, entrega de presentes por embaixadas estrangeiras, cenas de caça ou de pesca, trabalhos agrícolas e artesanais, as

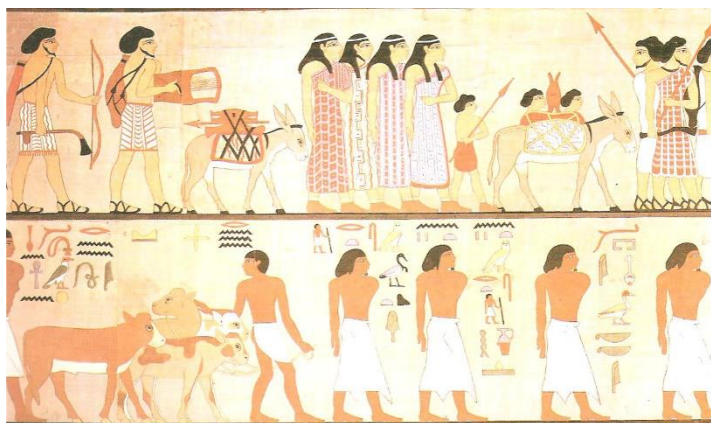
ocupações da vida cotidiana, músicos e bailarinas, representações de animais do deserto.

Para os egípcios, em especial o faraó que era tido como um deus na terra e não apenas um representante deste, à ornamentação das câmaras mortuárias teria significados transcendentais, por que todas as suas ações iriam ser julgadas após a sua morte segundo a mitologia desse povo, “cada pessoa possui um duplo ou “*ka*” cuja supervivência ficará assegurada enquanto não se destruir o seu corpo ou subsistir a sua representação”. (LOPERA e ANDRADE, p. 27. 1995).

De acordo com Gombricht, as regras da pintura egípcia eram ensinadas desde cedo para os jovens artistas, observamos que em todas as dinastias as representações pictóricas possuem como determinante básico: a Lei da Frontalidade. Além disso, existiam regras hierárquicas para todas as obras de arte.

O estilo egípcio incorporou uma série de leis bastante rigorosas, e todo artista tinha que aprendê-las desde muito jovens. ...os homens deveriam ser pintados com a pele mais escura que as mulheres; a aparência de cada deus egípcio era rigorosamente estabelecida: Hórus o deus-céu tinha que ser apresentado como um falcão; Anúbis, o deus dos ritos funerais, como um chacal. Todo artista devia aprender também a arte da bela escrita. (2000, p. 65).

Essa distinção de representações entre homens e mulheres, homens e deuses, faraós e cidadãos existe porque há de certa forma uma necessidade de manter a tradição e preservar os costumes culturais do povo egípcio sem alterá-la ou com mínimas modificações. “O caráter conservador, hierarquizado e compartimentado deste tipo de sociedades, dominada pelo culto à tradição, e a repulsa a qualquer novidade traduz-se em uma arte também plenamente codificada e rende culto ao convencional e aos elementos representativos. (LOPERA e ANDRADE, pg. 27, 1995).



7 A Tribo Semítica Solicita, pintura mural, século XIX a.C.

A grande maioria dos murais pintados no antigo Egito expressa evidências de uma intenção religiosa, “entre todos os aspectos de sua cultura, porém, talvez a religião seja o mais relevante. Tudo no Egito

era orientado por ela”. (PROENÇA, pg. 17. 2007).

Os murais são ricos em detalhes, as cores empregadas nos trabalhos aparecem na tonalidade ocre que lembram a cor da terra, do solo egípcio, esta escolha pelos tons pastéis possivelmente devem ter sido em virtude do deserto.

Hieróglifos também são bastante comuns nos murais egípcios, e fazem uma narrativa histórica da vida e ações dos imperadores. Para uma civilização bastante avançada em termos técnicos e científicos deixar registrado para as futuras gerações e para a posteridade da vida, era sem dúvida uma excelente propaganda pessoal. Janson, fala sobre esse processo histórico que envolve a escrita, e seu desenvolvimento como meio de comunicação.

“A invenção da escrita foi uma realização indispensável, originária das civilizações históricas do Egito e Mesopotâmia. Não conhecemos as origens de seu desenvolvimento, mas deve ter consumido vários séculos depois que as novas sociedades já haviam superado seu estágio inicial”. (1996, p. 22).



8 Namorados no Jardim.

Durante toda história da monarquia egípcia, apenas um faraó tentou estabelecer um meio diferente de adoração aos deuses, mas não foi muito bem aceito pelo povo. Amenófis IV, que depois dessa mudança artística e religiosa passou a se chamar Akhnaton. “No campo das artes, Akhnaton propiciou um áspero naturalismo que às vezes roça o caricaturismo.

(LOPERA e ANDRADE, pg. 31, 1995).

Um dado importante da arte mural egípcia é que nas decorações das construções monumentais, a pintura aparece como um componente das esculturas em baixo relevo, e normalmente as figuras dos faraós, familiares e sacerdotes, são coloridos com tons dourados e detalhes em azul, também conhecido como lápis-lazúli.

Na figura ao lado pode ser visto na riqueza dos detalhes que o casal representado possuía uma importância muito grande, o faraó

Tutankhamon, foi o mais jovem faraó e provavelmente um dos mais ricos. Por ter sido o sucessor de Akhnaton, as pinturas em sua homenagem apresentam uma mudança nos padrões de representação advindos do seu antecessor que tentou impor o monoteísmo.



9 Tutankhamon e sua esposa.

Gombricht faz a seguinte observação desta imagem:

Algumas das suas obras ainda têm o estilo moderno da religião de Aton – em especial o espaldar do trono real, o qual mostra o rei e a rainha num idílio doméstico. Ele está sentado numa atitude que poderia ter escandalizado os rígidos conservadores do seu tempo – quase refestelado, pelos padrões egípcios. A esposa não é menor do que ele

e gentilmente coloca a mão no ombro do rei, enquanto o deus-Sol, outra vez estende suas mãos numa benção a ambos. (2000, p. 68.)

Mesopotâmia: A arte como propaganda

A arte mesopotâmica, era menos conhecida do que a arte egípcia, “a história da Mesopotâmia é extremamente complexa. Em rápida sucessão, surgem no decorrer de três milênios as mais diferentes estruturas” (BAUMGART, pg. 25, 1994). A quantidade de tribos que habitaram a região da mesopotâmia, não formou um elo que consolidasse uma expansão artística, de certo que os inúmeros reis que governaram esses povos utilizavam não só as poucas pinturas que se tem registro, mas também as esculturas e os baixos-relevos para se protegerem contra-ataques de invasores.

Gombricht descreve que “desde os primeiros tempos, era costume de reis mesopotâmicos encomendarem monumentos para celebrar suas vitórias na guerra, os quais falavam das tribos derrotadas e dos despojos capturados”. (GOMBRICHT, pg. 70, 2000).

Com isso a intenção dos governantes era deixar registrado por meio da arte um aviso permanente, a quem tentasse invadir suas terras e investir contra o seu povo, de que as tribos que em outrora lutaram com os mesopotâmicos foram arrasados e tiveram seus pertences tomados.



10 Sacrifício Ritual, Palácio de Zimrilin

Pouquíssimas referências aos ritos são encontradas nos murais mesopotâmicos, essa atitude não tinha uma intenção mística religiosa bem esclarecida, a arte para os mesopotâmicos expressavam literalmente o domínio das terras e os saques que faziam em campanhas de guerra. Mas a imagem ao lado, expressa uma cena que segundo os registros fazia

parte de um culto anual em homenagem ao rei soberano. A imagem está bastante desgastada e danificada pela ação do tempo, mas é em Zimrilin que

encontramos a maior referência da pintura mural, e por elas não se apresentarem em grandes quantidades, supõem-se a inexistência de uma tradição pictórica.

Considera-se uma pena que os artistas não tenham privilegiado a pintura mural como um fazer artístico, mas deve-se levar em conta a condição climática da região, pois mesmo as poucas pinturas que foram encontradas em locais protegidos das ações da natureza, possuíam um estágio avançado de deterioração.

Para Lopera e Andrade:

O descobrimento desses frescos, fez conceber esperanças de que futuras escavações pudessem ter como fruto o descobrimento de novos testemunhos da arte pictórica na região, tão escassas nelas. Resulta de efeito, improvável que aquele fosse um caso único. Mas não é menos certo de que especialistas veem evidentes pontos de contato entre os frescos de Mari e os dos contemporâneos palácios cretenses. (1995, p. 34)

“Embora as tintas utilizadas fossem extremamente vulneráveis ao tempo, nos poucos fragmentos que restaram é possível perceber o seu brilho e vivacidade. Essa descoberta foi notável porque Mari aparentemente desenvolveu uma arte diferente de outras cidades da Mesopotâmia”.

Disponível em: <http://www.portaldarte.com.br/artemesopotamica.htm>

Visitado em 10 de julho de 2024.



11 Pintura mural em Mari

Ritual de sacrifício dos touros. Uma grande figura, envolta a um rico traje decorado com franjas e outros personagens menores que conduzem animais com as pontas dos chifres dourados e prateados.

Grécia: a valorização do homem como um ser racional e criativo

É na Grécia Antiga que se pode dizer que surgiu a Arte, como uma manifestação racional do homem, mas não foi na pintura que as artes se desenvolveram com perfeição formal, mas sim na escultura.

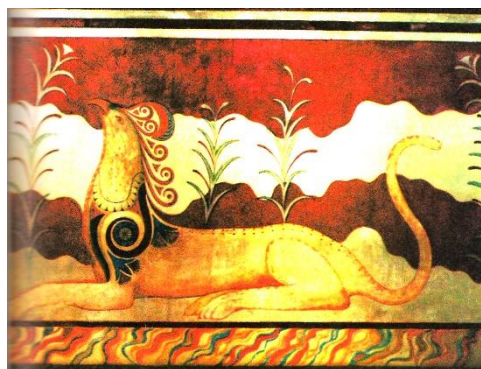
Assim como os mesopotâmicos, a técnica de pintura mural, também não teve um privilégio nas artes gregas. Mas vale mencionar a incidência da pintura mural na cultura cretense datadas a mais de 2700 a. C. e cujo período conhecido como Minóico Médio (2000-1700 a.C.) quando a civilização cretense alcançou um primeiro momento de esplendor, esta civilização teve destaque nas pinturas em cerâmicas, mas deixou como registro da sua evolução artística, muitos frescos com a temática relacionada a crenças religiosas e motivos figurativos da natureza.

Lopera e Andrade também concordam com esta abordagem, “na Grécia a pintura não alcançou o mesmo grau de perfeição formal e expressiva que a escultura. (1995, pg. 37).

Gombricht faz uma referência às pinturas cretenses como um trabalho artesanal com finalidades comerciais e sugere a seguinte análise já que o pouco que se sabe sobre as pinturas, é o que foi registrado pelos escritores:

A única maneira que temos para formar uma vaga ideia sobre a pintura grega antiga é observando as decorações em cerâmica. Esses recipientes pintados, conhecidos pelo nome genérico de vasos, destinavam-se mais amiúde a conter vinhos ou azeites que flores. A pintura desses vasos tornou uma importantíssima indústria em Atenas. (2000, p. 78).

Proença também fala da escassez de murais pictóricos na Grécia e que descobertas em 1900, arqueólogos descobriram vestígios de uma antiga cidade na ilha de Creta, que se constatou ser o palácio de Cnossos, nas ruínas foram encontrados muitos objetos artísticos de caráter ornamental.



12 Afresco do Palácio de Cnossos.

A imagem anterior é um belo exemplar das primeiras manifestações pictóricas gregas, pois se sabe que a arte do povo grego também tinha como referência os deuses mitológicos, e assim como o estatuário era composto por imagens que se relacionavam com a figura humana, assim também a pintura retrava cenas compostas pelas ações dos deuses. Proença ainda nos revela a seguinte proposta:

É na pintura, porém, que se revela com mais clareza o espírito dinâmico do povo cretense. Ela mostra menos rigidez e imobilidade que a pintura egípcia. Supõem-se, entretanto, que não só a mobilidade tenha sido alvo de preocupação do artista cretense, mas também o efeito causado pela combinação das cores, pois ele utilizava cores vivas e contrastantes. (2007, p. 26).

No exemplar que se segue pode-se ver, as características que marcam o espírito naturalista dos gregos. Os frescos do século XVII a.C., expressam a intenção simbólica de colocar o homem ao lado dos deuses, tendo as representações mitológicas padronizadas na figura humana.

Neste período, as qualidades da pintura atingem a sua máxima expressão no desenvolvimento e representação de cenas, muito provavelmente de caráter ritual e dotadas de um intenso naturalismo, cujas características mais atraentes talvez residam na elegância, às pinturas possuem uma leveza ainda sutil nos movimentos.



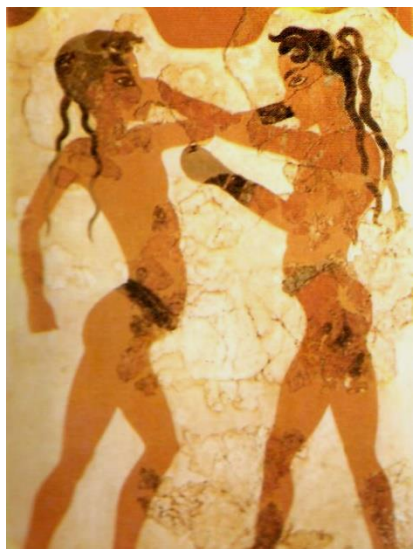
14 Luta Com o Touro – 1700-1450 a.C.

Sob um ponto de vista mais técnico, a pintura cretense mostra-se semelhante à egípcia no modo de representação, até a tonalidade das cores dos personagens são em ocre, e aparecem de perfil, mas com um breve esquecimento da lei do frontalidade. Percebe-se essa observação quando se olha atentamente



15 Afrescos em Pompéia

para a mão direita do jovem que está por trás do rosto de seu oponente à direita, onde a imagem esboça uma singela intenção de profundidade dando mais liberdade à cena.



13 Dois lutadores, 1600 a.C.

O decorativismo e as qualidades rítmicas, assim surpreendem pela sua vivacidade nas cenas de jogos, como vemos no detalhe da figura de “Dois Lutadores”, uma típica representação dos jogos olímpicos.

“Não é de admirar que as qualidades apresentadas tivessem conduzido agora a um florescimento da pintura, cujos recursos eram os mais apropriados para obedecer ao desejo da descrição minuciosa com todas as implicações do realístico”. (BAUMGART, pg. 64. 1994).

Os gregos exaltavam as representações de suas divindades, mas outro tema recorrente nas pinturas gregas era composto por animais marinhos e aves. “infelizmente os murais naturalistas que outrora cobriam as paredes dos palácios, sobreviveram apenas em fragmentos, de tal forma que raramente podemos ter uma composição completa, muito menos o desenho de uma parede inteira”. (JANSON, pg. 42, 1996).

O mural abaixo representa um detalhe que foi pintado em Creta, à composição é toda estilizada, a proporção do touro em relação ao homem que está em cima

dele é bem maior que o normal, e assim como na pintura egípcia os personagens masculinos são pintados com tonalidades mais escuras que as mulheres.

Entre os pintores que mais se destacaram, Apeles foi o que atingiu melhor as expectativas artísticas dos gregos, as referências dos seus trabalhos chegaram a ser mais elogiadas que alguns de seus contemporâneos escultores. Porém não há se quer, um original dos seus trabalhos apenas reproduções romanas.

Roma: uma continuidade da cultura clássica grega

Infelizmente, a desaparecimento das decorações murais helenísticas tornou oculto um elemento de referência básico no momento de abordar a pintura mural romana. Segundo Lopera e Andrade, “a pintura romana revela-se assim como devedora e continuadora tanto temática como estilisticamente grega”. (1995, p. 44).

Após um longo período de disputas, os romanos dominaram os etruscos e passaram a governar Pompéia, a cidade já possui uma estrutura bastante organizada e como os romanos eram motivados pelo coletivismo, as praças e as saunas públicas eram ornamentadas com esculturas, este povo também popularizava as pinturas murais valorizando o trabalho dos artistas.

Uma característica da arte romana, e que também foi utilizado pelos mesopotâmicos, é a propaganda de guerra. Os romanos faziam enormes monumentos públicos e decoravam com representações pictóricas das suas conquistas, além de se referenciar pela cultura de valorização humana dos gregos, outra façanha foi reproduzir uma série de obras como se os artistas romanos fossem os autores originais. Podemos observar essa informação na imagem do mural abaixo, que é uma cópia de um original grego feito por Apeles.



16 A Batalha de Issos – século II a.C.

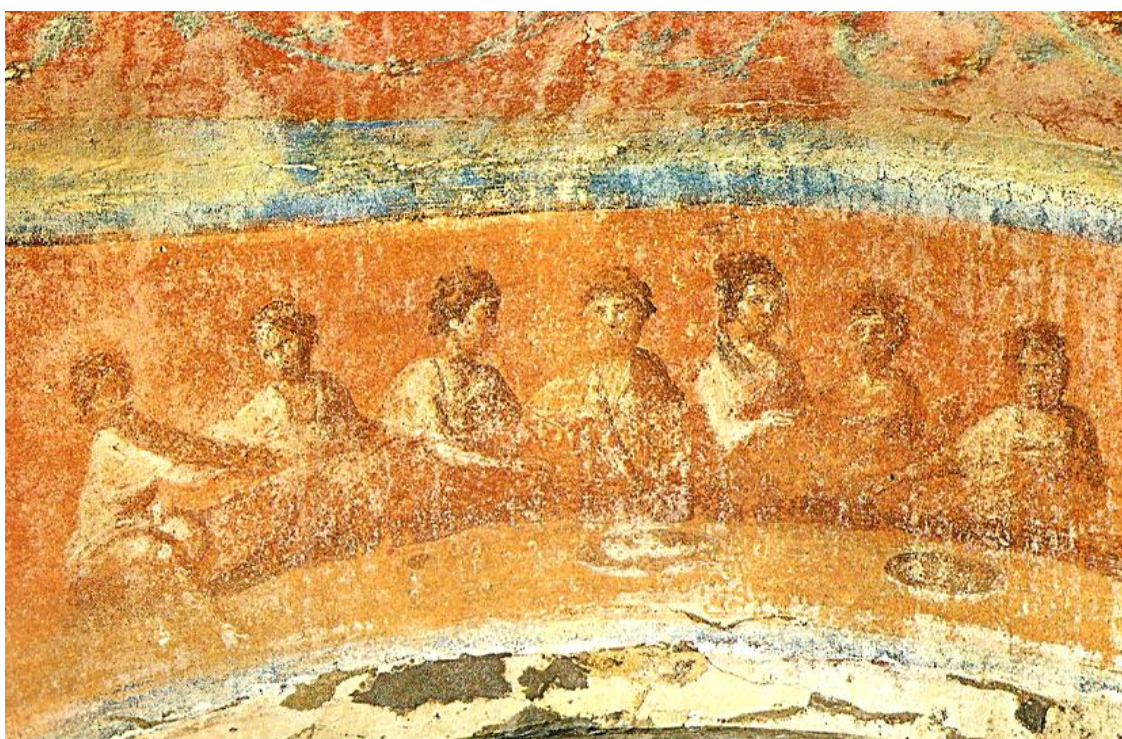
No início da era cristã, “a tentativa de comunicação entre os primeiros cristãos, os motivaram a inscrever seus símbolos religiosos nas catacumbas onde se reuniam secretamente. Como afirma GITAHY (p. 14, 2002). Provavelmente em uma linguagem codificada, os seguidores de Cristo transmitiam aos menos cultos os ensinamentos do mestre. E que mais tarde resultou numa crescente propagação da nova religião por meio das pinturas.

“Surgidas no meio cultural romano, as primeiras decorações pictóricas cristãs assumem as características formais do seu tempo” (LOPERA e ANDRADE, pg. 46. 1995). Este tempo mencionado pelos autores, correspondem ao período que marca o início da nossa era, e que a arte deste início de era é conhecida como pintura “Paleo-cristã”. O fato é que muitos artistas vão buscar expedientes de uma cultura anterior, a que eles mesmos substituíram, é o caso da representação de Jesus como o Bom Pastor, que para os mesmos autores:

Os primeiros cristãos utilizaram motivos correntes na arte pagã os quais, depois de esvaziar de conteúdo, dotaram uma nova simbologia, e assim o tema das estações passou a ser considerado símbolo da renovação da vida, Orfeu com os animais converteu-se em reflexo de Cristo como pastor de almas e este foi figurado com atributos de Apolo como “luz do mundo”. (1995, p. 46).

Na cena abaixo, se não nos atentarmos para a data, é bem provável que nos confundamos com uma representação da Última Ceia. Esta pintura mural foi feita na Catacumba de Priscila em Roma, antes de Cristo.

Pela disposição dos personagens não é muito difícil fazer uma comparação com uma cena das últimas horas da vida de Jesus. Como foi mencionado antes, em vários momentos da História da Arte veremos referências de sociedades antecessoras na produção cultural e artística de outras sociedades sucessoras em tempos e lugares diferentes.



17 O Convite, séculos II e III a.C.

Conclusão

Com esse trabalho conclui-se que as pinturas murais contribuíram para perpetuar aspectos particulares de cada sociedade descrita, enquanto para uma civilização o objetivo dos murais era decorar determinados locais públicos, para outra civilização a intenção era alertar sobre o poder de defesa e de ataque.

Nota-se que a ideia de comunicação, é transmitida de diversas formas por meio dos murais, sejam em sociedades primitivas ou em sociedades mais evoluídas. As representações artísticas são apresentadas com o propósito de manutenção dos costumes e das práticas cotidianas. Das mais variadas formas encontradas nos registros pictóricos o culto aos rituais e as referências religiosas foram as que mais chamaram à atenção porque no mesmo tempo em que o indivíduo se sente na obrigação de comunicar-se ao coletivo, ele também necessita acreditar em algo que está além das explicações racionais.

Tentar entender como cada sociedade se organizou e se comportou no seu determinado tempo e espaço por meio da estrutura sociocultural, ficou mais evidente com as leituras das imagens deixadas nos murais. A variação da técnica empregada nas pinturas favoreceu na comparação entre a transição de uma sociedade e a outra. Pois, na medida em que os mais variados grupos e etnias expandiam território iam-se influenciado com a arte das outras civilizações e adequavam a sua arte para uma necessidade própria e imediata.

Este estudo contribuiu muito na compreensão da História da Arte, com as informações obtidas no decorrer das aulas, foi possível perceber a grande importância dos Museus no que se refere à preservação de objetos culturais que caracterizam a história de um povo ou a história de um grupo.

Pode-se se dizer, que comparar as informações dos diferentes especialistas e historiadores, foi possível lançar um novo olhar sobre a importância do registro pictórico nos murais, este suporte além de ter uma dimensão variada ajuda a popularizar ou massificar as características socioculturais de um povo. Deve-se ter com estes registros, uma permanente conservação, que seja preservada a identidade sociocultural de cada sociedade para que elas continuem enriquecendo nosso patrimônio histórico.

E que os Museus continuem nos oferecendo essa vasta possibilidade de aprendizagens e construções de conhecimento.

Bibliografia:

BAUMGART, Fritz. **Breve História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. 16ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

JANSON, H. W. **Iniciação à História da Arte**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LOPERA, José Alvarez. II. ANDRADE, José Manuel Pita. **História geral da arte**. Rio de Janeiro: Ediciones Del Prado, 1995.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2007.

WOLFFLIN, Heinrich. **Conceitos fundamentais da história da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Sites:

<http://www.areliquia.com.br/Artigos%20Anteriores/71PintMurais.htm>

Visitado em: 03 de Junho de 2024.

<http://historiarte.net/descubrimientos/mari.html>

Visitado em: 08 de julho de 2024.

<http://www.ofitexto.com.br/nacrateradokaala/04.htm>

Visitado em: 10 de julho de 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

DÉBORA ANDREA DE CÁSSIA CARNEIRO DA CUNHA

RESUMO: O objetivo do trabalho é mostrar que a leitura deve ser iniciada desde os primeiros anos escolares, a começar na educação infantil, na leitura diária realizada pelo professor. Pois, quanto mais cedo a criança tiver acesso a leitura, melhor será sua interação com a linguagem falada e escrita, também nota-se que o processo de alfabetização torna-se mais fácil, ou seja, é importante que a criança conheça a função social da escrita, é isso que pode ser facilitado por meio da leitura de diversos gêneros textuais, principalmente dos livros de literatura infantil que abrem um universo infinito.

Palavra-chave: leitura- educação- rotina

Introdução

A leitura desde os primeiros anos escolares é de extrema importância, ela deve ser enfatizada na escola, também é importante que os pais tenham o hábito de ler em casa, porém nota-se que isso não é garantido no meio familiar, principalmente nos bairros de baixa renda. Cabe então, a escola permitir que o aluno tenha acesso aos diversos gêneros textuais, pois é importante que se crie hábito da leitura desde cedo, dessa forma o aluno começará a interagir com a linguagem não só falada como escrita, também entrará no mundo mágico da literatura infantil. Criando assim, uma nova geração de leitores.

Durante anos vários educadores têm ressaltado a importância da leitura na escola. Emília Ferreira ressalta em suas pesquisas a necessidade de se trabalhar com diversos portadores de texto desde os anos iniciais, também deixar que as crianças explorem esses materiais, para ela ao restituir a língua escrita, estaremos ajudando a criança a descobrir a importância da leitura em nossa sociedade, ou seja, leitura e escrita estão sempre ligadas.

A criança que tem acesso a leitura desde cedo apresenta um melhor desempenho, isto é, a alfabetização torna-se mais fácil, a criança atribui sentido

a linguagem a partir do momento que a aquisição da escrita se dá através da utilização dos diversos portadores. Por isso que a leitura deve ser iniciada na creche, deve estar dentro da rotina escolar da educação infantil, no momento de roda de leitura, deve ser reforçada nos primeiros anos escolares, dessa forma nos anos finais do ensino fundamental e médio a leitura já estará integrada a rotina do educando. O aluno tem que ler por prazer, pois assim, estaremos formando verdadeiros leitores.

Também é importante que o professor saiba sobre a leitura indicativa para cada idade, pois a criança passa por diversas fases na leitura, é necessário que o professor entenda quais são elas, assim sendo os livros de literatura infantil selecionados serão adequados a sua idade, e a criança adquirirá a habilidade e o gosto pela leitura. A leitura é tão importante quanto à escrita, portanto, nunca deve ser negligenciada. Estaremos enfatizando a leitura através da pesquisa bibliográfica a respeito do tema.

1. A rotina escolar e a leitura

Sabemos o quanto a rotina é importante nos primeiros anos escolares, principalmente na educação infantil. A rotina proporciona que o tempo seja organizado dentro espaço escolar, também é importante para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pois dentro dela são garantidos diversos momentos, como: atividades de corpo e movimento, parque, brincadeira simbólica, atividades dirigidas nas diversas áreas de conhecimento, também as rodas de conversa, curiosidades e principalmente de leitura. Esses Momentos são essenciais para o currículo da Educação infantil.

Uma boa hora de garantir o contato com a leitura é nas rodas de leitura, pois dessa forma fica mais fácil para o professor prender a atenção do aluno. É bom observar que se leitura for de literatura infantil, os livros sejam ilustrados e a história interessante, pois é no período pré-operatório, que segundo Piaget, surgem a linguagem e as representações mentais. Sendo Assim, os livros devem ser bem selecionados, cabe ao professor escolher os livros que atendam as necessidades, e que despertem o interesse das crianças.

Dentro da rotina escolar infantil, a leitura deve ser garantida diariamente, além dos livros de literatura infantil, também é importante que se leia poesias, notícias, curiosidades sobre coisas do dia a dia, sobre ciências, também devem ser trabalhadas cantigas e parlendas, que entram mais na parte de oralidade, mas que de certa forma estão ligadas a leitura. Ou seja, a criança tem que ver a leitura com bons olhos, tem que perceber a importância dela no cotidiano, e principalmente, criar o gosto pela leitura.

Essa rotina de leitura, segundo José Nicolau Gregorin Filho (2009, p.79), deve ser mantida no Ensino Fundamental, pois para ele as rodas de leitura e contação de histórias fortalecem o vínculo que há entre alunos e professores. Ainda de acordo com o autor é importante que se trabalhe gêneros como conto e lenda, e que a leitura não fique só em sala de aula, mas poderá ser feita no pátio ou em outros ambientes dentro do espaço escolar.

Infelizmente, a leitura deveria ser iniciada em casa, realizada pelos pais, seria importante que os pais lessem todos os dias para seus filhos, que tivessem mais

tempo, até no momento de preparar uma comida, fazer a leitura da receita junto a criança. Mas, infelizmente, a correria da vida moderna, tem cada vez mais afastado os pais de seus filhos, o que é muito preocupante, sem falar nas famílias de baixa renda que praticamente os pais não tem contato com a leitura. Sendo assim, cabe a escola trazer a leitura desde os primeiros anos, a começar na creche. Emília Ferreira reafirma o papel da leitura escolar na vida escolar, dizendo o quanto é necessário este contato para as crianças, em especial as que não tiveram contato com ela no meio familiar. Conforme Eveline Charmeux a participação dos pais na vida escolar é de fundamental importância, pois a relação que deve existir entre a família e a escola é de complementaridade. "Podemos, portanto, dizer que a primeira forma de ajuda à aprendizagem da leitura é um determinado tipo de presença do escrito em casa e na vida cotidiana". (Charmeux, 1995, p115).

1.1 A Literatura Infantil e as fases da leitura

Como já foi mencionado anteriormente é importante que a criança tenha contato com diversos gêneros textuais e diversos portadores de texto. Afinal, para que a criança goste de ler, é importante que desde cedo alguém leia para ela, quando ela dominar a leitura, com certeza, fará questão de ler para os outros. Conforme Coelho (2000, P27) "A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra..."

Ainda de acordo com Nelly Novaes Coelho (1998, P33,34 e 35) a criança passa por diversas fases, isso é comprovado nas teorias de Piaget, Wallon, entre outros. Sendo Assim também há uma indicação de leitura para cada fase da infância.

A partir do 15 mês de vida até os 5 anos, a criança é vista como um pré leitor, pois ela ainda está conquistando a própria linguagem, também há o predomínio dos valores vitais e sensoriais.

Nessa fase é muito importante o papel do professor para orientar no manuseio do livro, na observação de gravuras, ilustrações, desenhos, com ou sem escrita que podem ser dramatizados ou lidos por ele. O espaço deve ser acolhedor, as crianças devem estar organizadas de tal forma que todas possam ver as imagens e interagir com a história. São Indicadas as coleções de Eva Furnari.

A partir dos 6/7 anos a criança passa a ser vista, segunda a autora, como um leitor iniciante, pois nessa fase a criança reconhece o alfabeto e começa a compreender a formação das sílabas simples e complexas. Também ela inicia o processo de socialização e racionalização da realidade. O papel do professor ainda é muito importante:

Nessa fase, a presença do adulto, como agente estimulador, faz-se ainda necessária, não só para levar a criança a se encontrar com o mundo contido no livro, como também pra estimulá-la a decodificar os sinais gráficos que lhe abrirão as portas do mundo da escrita. Nesse sentido, um dos melhores incentivos a lhe ser dado é o aplauso ou estímulo carinhoso a cada uma de suas pequenas vitórias. (COELHO, 2010, P35).

Nessa fase o uso da imagem ainda é importante, pois ela ainda não tem o domínio sobre a escrita, então isso facilitará no entendimento do texto. As personagens podem ser reais (humanas) ou simbólicas (bichos , plantas). O texto de acordo com Coelho deve se estruturado com palavras simples, organizadas em frases curtas. A história deve estimular a imaginação, a inteligência, as emoções e o pensamento. São indicadas algumas coleções infantis de Ana Maria Machado e Ruth Rocha.

Entre 8 e 9 anos a criança é considerada um leitor em processo, pois começa a dominar a leitura. De acordo com Coelho o pensamento lógico organiza-se em formas concretas que permitem as operações mentais. O adulto atua como um motivador e também como um questionador pós-leitura. A presença de imagens em diálogos no texto ainda é importante. São indicados os contos clássicos e fábulas etc.

A narrativa deve girar em torno de uma situação central, um problema, um conflito, um fato bem definido a ser resolvido até o final. A efabulação deve obedecer ao esquema linear: princípio, meio e fim. Ainda o humor, a graça e as situações satíricas exercem grande atração nos leitores dessa fase...(COELHO, 2010, p.37).

A partir dos 10/11 anos a criança é considerada um leitor fluente, pois domina a leitura e tem a compreensão do mundo expresso no livro . Ela já consegue refletir e tem maior capacidade de concentração, assimilando aquilo que é lido. Também já apresenta o pensamento abstrato, sendo atraído pelo confronto de ideias e seus possíveis valores e desvalores. Segundo Coelho (2010.p37)” As potencialidades afetivas se mesclam com uma nova sensação de poder interior: a da inteligência, do pensamento formal, reflexivo. É a fase da pré-adolescência”

A presença do adulto já não é mais tão importante, muitas vezes, o pré-adolescente se sente desconfortável com a presença do adulto. As imagens também não são indispensáveis, o texto passa a valer por si, mas uma ou outra ilustração ainda é atraente. Os gêneros narrativos que mais os interessam são os contos, as crônicas, mitos e lendas que expliquem o mundo, que tenham deuses e heróis. Ainda os contos mágicos, continuam sendo atrativos.

A partir dos 12 anos, temos o leitor crítico. Fase do total domínio da leitura e da linguagem escrita, também a uma maior capacidade de reflexão. Conforme a autora, nessa fase o adolescente deve se abrir plenamente para o mundo e entrar em relação social com o outro. Coelho (2010. P.40) “ O convívio do leitor crítico com o texto literário deve extrapolar a mera fruição de prazer e emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura”.

1.2. As várias funções das ilustrações

Para Gregorin filho nem só de palavras se constrói um livro para crianças, para ele a ilustração é uma das linguagens mais importantes na literatura infantil, são várias suas funções, sendo essencial classificá-las de acordo com

a função que exerce no texto. Coelho também reconhece a importância desse recurso para os pré-leitores, leitores iniciantes, em processo, e não a desconsidera até para o leitor fluente.

As funções mais usadas na literatura infantil são a pontual, dialógica, estética e lúdica. A pontual está presente nos contos de fadas, que tem como objetivo destacar os aspectos do texto ou assinalar o início e o fim da história. A dialógica, segundo Gregorin, é a mais utilizada na literatura infantil contemporânea de qualidade, está presente nas ilustrações que promovem o diálogo com emoções, posturas, gestos e expressões de personagens. Na estética, o texto é construído de tal modo que a atenção do leitor se volta para a maneira como a ilustração foi realizada. Já a lúdica a ilustração pode se transformar num jogo para o leitor. Como exemplo disso temos os livros cujas ilustrações podem servir de tabuleiros para brincar. (p54/55).

Para Gregorin a ilustração pode assumir características de várias funções. Cabe ao professor, nas atividades de leitura dialogar com o aluno para que ele entenda o texto, as imagens ajudam os primeiros leitores nesse processo de aquisição da leitura.

1.3. A função da leitura na escola

É muito mais importante saber ler do que saber escrever, afirma Cagliari. Pois a partir do momento que o aluno aprende a ler, a ter entendimento sobre o texto lido, ele passa a ir bem em outras disciplinas. Se o aluno não vai bem em Matemática é porque ele não adquiriu a capacidade da leitura, ou seja, de entendimento. Então a preocupação da escola deveria ser em formar leitores. Para Cagliari (2010.p13) “A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que ela deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”.

Tudo que é ensinado na escola está diretamente ligado a leitura e depende dela para se manter e desenvolver. A leitura é o objetivo da escrita, quem escreve, escreve para alguém ler. Por isso, que há necessidade de formar leitores dentro das escolas e esse processo se inicia como já vimos anteriormente desde os primeiros anos. Se não há o incentivo em casa, como a Charneux cita em seu livro “Aprender a ler: Vencendo o Fracasso”, maiores serão as dificuldades na aquisição da leitura. Porém, cabe a escola ajudar o aluno no processo de formação de leitor. Pois vivemos num mundo letrado, que até podemos passar sem escrever, no entanto, sem ler é praticamente impossível.

A escola tem dado muito ênfase na escrita, tem se esquecido de como é importante o aluno ler, principalmente, entender o que foi lido. Pois, verificamos a dificuldade que ele tem primeiro em adquirir a leitura, que é decodificar o que está escrito. Para entender, o processo ainda é mais penoso, dificultoso, pois muitas vezes, o aluno lê, porém não entende o que está implícito ou até explícito no texto trabalhado. É o que chamamos de analfabeto funcional, ou seja, lê, mas não interpreta, não compreende o que há nas entrelinhas. Isso é muito preocupante.

Dentro dos objetivos da LDB está em formar cidadãos, pessoas atuantes dentro da sociedade, conhecedores de seus direitos e deveres, no entanto, como isso será feito se o aluno sai da escola sem saber ler, ou seja, entender um simples texto? Dessa forma, como será sua leitura do mundo? Qual será sua participação na sociedade? Provavelmente será alguém que facilmente será manipulado. Temos que levar os alunos a lerem desde pequenos, eles têm que ver na leitura algo prazeroso, e também perceber que vivemos num mundo totalmente letrado, a leitura é essencial, abre novos horizontes, faz as pessoas enxergarem melhor. Infelizmente, na maioria dos casos não podemos contar com o apoio dos pais, contudo eles têm que estar cientes de seu papel, como já citado por Charmeux, a educação só dá certo quando há um envolvimento entre pais e escola.

Não repetiremos suficientemente jamais que sem fazer uma estreita colaboração entre professores e pais as aprendizagens não se darão facilmente para todos. Somos partes complementares do sistema educativo, e essas partes não devem ser divergentes, conflitantes ou ficar isoladas, como é frequentemente o caso...(CHARMEUX,1995,p114)

Sendo assim é muito importante a participação dos pais na vida escolar de seu filho, pois quanto mais os pais estiverem presentes, melhor será o aprendizado dos filhos. Cabe a escolar criar meios de fazer com que os pais sejam mais participativos, uma das formas seria pedir para que eles façam a leitura do livro que seu filho levou no final de semana, ou pedir para que a criança leia para ele. O aluno tem que perceber a importância que a leitura tem no cotidiano, tem que ver que seus pais também o estimulam e que acham esse ato importante, isso criará um significado especial para eles.

Para Cagliari a escola precisa repensar os procedimentos em relação a escrita e a leitura dando uma maior ênfase, é também um lugar de maior prestígio à leitura desde o início do processo de alfabetização. “Um aluno que não lê aprenderá o resto com dificuldade, e pode passar a ter uma relação delicada com a escrita, não entendendo muito bem o que está é nem como funciona” (Cagliari, 2010, p148).

Se o papel da escola é formar cidadãos conscientes de seu papel, o primeiro passo é formar leitores, pois através da leitura o aluno alcançará novos horizontes, a leitura é fundamental para desenvolvimento do ser humano.

1.4. Como despertar o interesse pela leitura?

Essa é uma pergunta bastante feita no ambiente escolar: Como fazer o aluno Ler? Para que isso aconteça é preciso que a leitura seja algo interessante, tem que envolver do começo ao fim, tem que o fazer refletir. Também é importante que se leia por prazer e não por obrigação, então se torna um grande desafio para os professores fazerem os alunos lerem, seria importante se a leitura fosse iniciada em casa, porém como vimos não dá para esperar isso dos pais, no entanto, eles também devem ser envolvidos nesse processo.

Segundo a revista Veja (2012) os brasileiros têm lido menos. A pesquisa foi feita pelo Instituto Pró-livro em parceria com o Ibope Inteligência. A redução da leitura foi medida até entre adolescentes e crianças em fase escolar, que segundo eles leem por obrigação. Ainda de acordo com a pesquisa foi constatado que isso se dá devido ao fato de os pais não terem o hábito de ler ou lerem pouco, então os filhos acabam não dando importância a leitura.

Percebemos então, como a leitura é importante é deve ser enfatizada tanto na escola como em casa, no entanto, como fazer com que nossos alunos se tornem leitores e que passem isso para as próximas gerações, também como influenciar os pais para que eles percebam a importância de ser ler?!

Segundo vimos anteriormente para Cagliari é mais importante ler do que escrever, de acordo com ele a pessoa pode até passar sem escrever, porém sem ler é impossível. A criança que aprende como é importante ler e tem gosto pela leitura terá um conhecimento que jamais lhe será tirado “ (...)A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.” (Cagliari, 2010,P130).

Para Cagliari é importante que a escola tenha uma biblioteca é que seja aberta, que seja de livre circulação, que os alunos possam entrar olhar, manusear os livros, que possam escolher entre ler lá ou levar para casa. O livro não pode ser visto como uma pedra preciosa, que ninguém possa tocá-lo.

Algumas escolas têm bibliotecas e guardam os livros como se fossem pedras preciosas, trancadas. Para que serve uma biblioteca de escola se os alunos têm tanta dificuldade em usá-las? As escolas precisam ter uma biblioteca com livros de consulta e com livros de livre circulação. Esses últimos são livros de vida relativamente curta. Livro também se estraga com o uso e as bibliotecas precisam prever isso: devem ter dois exemplares de um mesmo livro – um para acervo permanente e outro para ser manuseado pelos alunos.

(CAGLIARI,2010,P154)

Os alunos devem entrar em contato com bons autores. Há escritores para todas as faixas de idade, não só de nossa língua como também internacionais. Conforme Cagliari há ainda que promover a leitura de revistas de vários tipos, revista em quadrinhos, jornais, etc. Contudo, é preciso que antes os textos sejam selecionados pelo professor. As antologias e os bons autores são fundamentais para escola , desde a alfabetização até a pós-graduação.

Uma professora pode compor sua antologia na falta de livros desse tipo. pode fazer uma dúzia de pequenos livros com histórias , trechos de obras literárias que podem interessar a criança, poesias, canções, letras de músicas populares, provérbios, adivinhações, jogos de palavras etc.(CAGLIARI,2010,P156)

Outra forma de incentivar a leitura e propor que esses momentos sejam feitos em rodas, pois de acordo com Gregorin (p.79 “)... a atividade tem como objetivo levar o aluno a encarar as atividades de leitura como continuidade das contações de histórias vivenciadas no lar ou comunidade”. No entanto, sabemos que não são todas as crianças que têm contato dentro âmbito familiar com

peessoas que contam historias, ainda conforme Gregorin, essa atividade dará oportunidade para alunos que não tiveram essa experiência.

As rodas devem ser feitas dentro do espaço escolar, não só na sala de aula, é importante que aluno tenha acesso a outros espaços, pois é necessário que o aluno se identifique com a escola, que a reconheça como um espaço que também é seu.

Quando feita no pátio da escola ou em seus jardins, esta atividade estabelece contato com os livros de literatura de maneira diferenciada, em que o aluno vivencia formas de convívio tradicionais da nossa sociedade.(GREGORIN,2009.P79)

O papel do professor para que o aluno desperte o interesse pela leitura é fundamental, dessa forma é necessário que ele também tenha o hábito de ler, que leia para seus alunos, livros de literatura, notícias, jornais, reportagem, poemas, artigos de revista etc. Durante a leitura individual do aluno, é bom que o ele veja o professor lendo e não só observando a ação dos alunos.

A mediação do professor é fundamental, portanto, para formar o leitor proficiente. Isso significa que, para o leitor ainda em formação, é preciso que os objetivos de leitura sejam estabelecidos pelo professor, o que implica, em primeiro lugar, a escolha adequada dos textos a serem lidos em sala de aula(...) (PIETRI,2007,P.53)

Por fim, como fazer com que os pais se envolvam nesse processo? A partir do momento que os alunos comecem a sentir prazer ao ler, isso também será passado em casa. Uma das ações que podem ser tomadas pela escola e permitir que a biblioteca seja também um espaço da comunidade, deixar que os alunos levem livros para casa, orientando-os a lerem com seus pais, é uma estratégia de leitura para família.

Conclusões finais

Ao final deste artigo concluímos que se quisermos criar futuros leitores , temos que começar este processo na escola, como vimos ele deveria ser antecipado em casa , porém notamos que cada vez menos os pais têm tempo para acompanhar a vida escolar do filho, ou por causa da sua rotina de trabalho ou por não achar que sua presença seja necessária. No entanto, é importante envolvê-los neste processo, pois eles também são responsáveis pela aprendizagem dos filhos. Como foi citado por Charmeux ,quando os pais se tornam presentes, o processo de aprendizagem se torna mais fácil.

Como vimos este processo deve ser iniciado na educação infantil, deve estar inserido na rotina da escola, cada professor tem que ter dentro de sua grade um momento para leitura. Na educação infantil, o professor deverá ler para as crianças, os livros têm que ser ilustrados, pois segundo Gregorin Filho, as ilustrações exercem várias funções, para as crianças pequenas, faz com que elas fiquem atentas à leitura.

Também notamos que há uma leitura indicativa para cada faixa de idade, sendo assim é importante que o professor tenha conhecimento na hora de selecionar um livro ou texto para leitura, pois não adianta ler uma parlenda ou trava-línguas para uma criança de 10 anos. Pois esse tipo de texto é indicado para crianças menores.

As crianças têm que perceber como é importante ler, pois a leitura abre novas portas, mostra outros horizontes. Também segundo Cagliari a leitura é mais importante que a escrita, pois nem sempre fazemos uso da escrita, mas a leitura é usada diariamente. A criança que aprendeu a ler, que criou gosto pela leitura, provavelmente irá bem em outras disciplinas, pois a leitura também ajuda no processo de ensino é aprendizagem.

A escola deve ter um ambiente leitor, a biblioteca deve ser um espaço aberto para leitura, os livros não devem ser vistos como relíquias que não podem ser tocadas, mas essas pedras preciosas devem ser mostradas aos alunos. Portanto, os livros devem ser manuseados por eles, deve haver leitura dentro da biblioteca, e também livros para as crianças levarem para ler em casa, sendo essa uma forma de incentivar a leitura no lar, de envolver os pais no processo de formação do leitor. Também é importante que o aluno tenha contato com bons escritores.

Em suma, se quisermos um país de pessoas conscientes de seu papel na sociedade, de verdadeiros cidadãos e de escritores de sua própria história, temos que criar uma geração de leitores, isso deve ser iniciado na escola desde os primeiros anos, dessa forma as gerações futuras saberão como é importante ler, ler por prazer, mas também para informação. Pois de acordo com Freire (1996,P23) "(...) Afinal, minha presença no mundo não é de quem se adapta, mas de quem se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história".

Referências bibliográficas

- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: Vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para atuação docente**. Rio de Janeiro: Edouro, 2009.
- FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- MARTINS, Maria Silvia Cintra. **Oralidade, escrita e papéis sócias na infância**. São Paul: Mercado das Letras, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996.
- Hábito de leitura cai no Brasil. **Revista Veja**. São Paulo. 28 março de 2012. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/>

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Portuguesa**.. Brasília. 1997.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial curricular para educação infantil**.-Brasília:MEC/SEF,1998.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

REFLEXÃO E PRÁTICA REFLEXIVA: A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE E SUA INTEGRAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DELMA RIBEIRO JESUS DE ALMEIDA

RESUMO

Este artigo explora a importância da reflexão crítica na prática docente e sua integração na formação de professores. A reflexão crítica vai além da simples revisão de atividades, envolvendo uma análise profunda das experiências vividas pelos educadores, identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, e integração de novos insights em práticas futuras. Discutimos os benefícios da reflexão para o desenvolvimento profissional dos professores, estratégias para sua incorporação na formação de professores e os desafios enfrentados nesse processo. Estudos de caso são apresentados para ilustrar a eficácia da reflexão crítica na formação e desenvolvimento de professores, destacando seu papel crucial na promoção de uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE :Reflexão crítica -Prática docente-Formação de professores - Desenvolvimento profissional-Ensino e aprendizagem -Aprendizado reflexivo

INTRODUÇÃO

A prática docente é uma jornada contínua de aprendizado e desenvolvimento, na qual os educadores estão constantemente buscando maneiras de aprimorar sua eficácia e impacto no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a reflexão crítica emerge como uma ferramenta poderosa e essencial para os professores, permitindo-lhes examinar, avaliar e aprimorar suas práticas pedagógicas de forma significativa. A

reflexão crítica na prática docente vai além da mera contemplação ou revisão superficial das atividades realizadas em sala de aula. Envolve uma análise profunda e deliberada das experiências vividas pelos professores, questionando pressupostos, identificando pontos fortes e áreas de melhoria, e integrando novos insights e aprendizados em suas práticas futuras. Em essência, a reflexão crítica capacita os educadores a se tornarem agentes ativos do próprio desenvolvimento profissional.

Este artigo tem como objetivo explorar a importância da reflexão crítica na prática docente e examinar como ela pode ser incorporada de maneira eficaz à formação de professores. Ao longo das próximas seções, serão discutidos os benefícios da reflexão para o aprimoramento profissional dos educadores, estratégias para integrá-la nos programas de formação de professores e os desafios enfrentados nesse processo. Além disso, serão apresentados estudos de caso e experiências práticas que ilustram a eficácia da reflexão crítica na formação e desenvolvimento de professores.

Em um momento em que a educação enfrenta desafios complexos e em constante evolução, a reflexão crítica emerge como uma ferramenta indispensável para capacitar os professores a se adaptarem e inovarem em suas práticas pedagógicas. Ao promover uma cultura de reflexão na formação de professores, podemos não apenas fortalecer a qualidade da educação, mas também capacitar os educadores a se tornarem líderes transformadores em suas comunidades educacionais.

Compreender e promover a reflexão crítica na prática docente é, portanto, essencial para o avanço contínuo da profissão docente e para o alcance de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Esta introdução estabelece o contexto para a discussão que se seguirá no artigo, destacando a importância da reflexão crítica na prática docente e delineando os principais tópicos que serão abordados.

O CONCEITO DE REFLEXÃO NA PRÁTICA DOCENTE

A reflexão crítica na prática docente é uma abordagem fundamental que envolve a análise profunda e sistemática das experiências vivenciadas pelos professores em sala de aula, com o objetivo de melhorar continuamente suas práticas pedagógicas. Esta reflexão vai além da mera contemplação ou revisão superficial das atividades realizadas

em sala de aula. Envolve uma análise cuidadosa e deliberada das ações realizadas, das interações com os alunos e das dinâmicas de ensino e aprendizagem que ocorrem no ambiente educacional.

Em sua essência, a reflexão crítica na prática docente consiste em três elementos-chave: análise, avaliação e ação. Os professores analisam suas próprias práticas, examinando cuidadosamente as decisões tomadas, as estratégias de ensino utilizadas, as interações com os alunos e os resultados obtidos. Essa análise envolve uma reflexão profunda sobre o que funcionou bem e o que pode ser melhorado.

Após a análise das práticas, os professores realizam uma avaliação crítica dos resultados alcançados. Eles questionam seus pressupostos, identificam pontos fortes e áreas de melhoria, e avaliam o impacto de suas ações no processo de ensino e aprendizagem.

Com base na análise e avaliação, os professores tomam medidas concretas para implementar mudanças e melhorias em suas práticas pedagógicas. Isso pode envolver a adoção de novas estratégias de ensino, a revisão de materiais didáticos, o desenvolvimento de novas abordagens de avaliação ou a busca de oportunidades de desenvolvimento profissional.

É importante ressaltar que a reflexão crítica na prática docente não é um processo isolado, mas sim um ciclo contínuo de aprendizado e aprimoramento. Os professores estão constantemente envolvidos em reflexão sobre sua prática, buscando maneiras de melhorar e crescer profissionalmente. Essa abordagem reflexiva não apenas beneficia os próprios professores, mas também tem um impacto positivo no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos, promovendo uma educação de qualidade e significativa.

Os professores analisam suas práticas pedagógicas de forma minuciosa, examinando não apenas o que foi feito, mas também por que foi feito dessa maneira. Isso pode envolver a consideração de diferentes aspectos, como as necessidades individuais dos alunos, o contexto socioeconômico e cultural da comunidade escolar, e as metas de aprendizagem estabelecidas.

A avaliação crítica das práticas dos professores não se limita apenas aos resultados obtidos, mas também inclui uma reflexão sobre os processos utilizados para alcançá-los. Os professores questionam suas próprias suposições e crenças, desafiando-se a pensar de maneira diferente e a considerar perspectivas alternativas.

A reflexão na prática docente é um processo multifacetado que abrange várias dimensões importantes para o crescimento e desenvolvimento profissional dos educadores. Vamos explorar brevemente cada uma dessas dimensões:

1. Autoconhecimento: Conhecer a si mesmo como educador é essencial para entender suas próprias motivações, valores, crenças e áreas de força e fraqueza. Isso permite que os professores tomem decisões mais conscientes e alinhadas com seus objetivos educacionais.

2. Análise crítica : A capacidade de analisar criticamente as práticas de ensino, os resultados de aprendizagem dos alunos e o ambiente de sala de aula é fundamental para identificar o que está funcionando bem e o que pode ser melhorado. Isso envolve questionar pressupostos, avaliar evidências e buscar constantemente maneiras de aprimorar a prática pedagógica.

3. Aprendizado contínuo: A educação é um campo em constante evolução, e os professores devem estar dispostos a se comprometer com o aprendizado ao longo da vida. Isso inclui buscar oportunidades de desenvolvimento profissional, explorar novas ideias e teorias educacionais, e estar aberto ao feedback e à crítica construtiva.

4. Adaptação e inovação: Os educadores precisam ser flexíveis e adaptáveis para atender às necessidades individuais dos alunos e aos desafios em constante mudança da sala de aula. Isso pode envolver a experimentação com novas estratégias de ensino, tecnologias educacionais ou abordagens pedagógicas inovadoras.

5. Contextualização: Reconhecer e compreender o contexto em que o ensino e a aprendizagem ocorrem é fundamental para tomar decisões informadas e eficazes. Isso inclui considerar as características dos alunos, as demandas curriculares, as políticas educacionais e as condições sociais e culturais que influenciam a prática docente.

Ao integrar todas essas dimensões, os educadores podem desenvolver uma prática reflexiva mais holística e eficaz, resultando em experiências de aprendizagem mais significativas e impactantes para os alunos.

AÇÃO TRANSFORMADORA

A reflexão crítica na prática docente não é um exercício passivo, mas sim uma chamada à ação. Com base na análise e avaliação, os professores buscam implementar mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. Isso pode envolver a experimentação com novas abordagens de ensino, a colaboração com colegas para compartilhar ideias e recursos, e o engajamento em oportunidades de desenvolvimento profissional.

Além disso, é importante destacar que a reflexão crítica na prática docente é um processo iterativo e contínuo. À medida que os professores implementam mudanças em suas práticas, eles continuam a refletir sobre os resultados, ajustando e refinando suas abordagens conforme necessário. A reflexão crítica também pode ser facilitada por meio de diferentes estratégias, como o uso de diários de reflexão, grupos de discussão entre pares, observações de sala de aula e feedback dos alunos. Essas abordagens ajudam os professores a desenvolver uma consciência mais profunda de sua própria prática e a identificar oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

Em última análise, a reflexão crítica na prática docente é essencial para promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. Ao cultivar uma cultura de reflexão e aprendizado colaborativo, as instituições educacionais podem criar ambientes onde os professores se sintam apoiados e capacitados a enfrentar os desafios complexos da educação contemporânea.

A ação transformadora impulsionada pela reflexão crítica na prática docente não se limita apenas ao âmbito individual do educador, mas também tem o potencial de impactar positivamente toda a comunidade escolar. Ao implementar mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, os professores não apenas melhoram sua própria eficácia, mas também contribuem para a melhoria do ambiente de aprendizagem e para o sucesso dos alunos. Por exemplo, ao experimentar com novas abordagens de ensino, os professores podem descobrir métodos mais eficazes para engajar os alunos e promover uma aprendizagem significativa.

Além disso, a colaboração entre colegas desempenha um papel fundamental no processo de reflexão crítica. Ao compartilhar ideias, experiências e recursos, os professores podem se beneficiar mutuamente e desenvolver estratégias mais eficazes para enfrentar os desafios da sala de aula. Essa colaboração também promove um

senso de comunidade entre os educadores, fortalecendo os laços profissionais e incentivando a troca contínua de conhecimento e práticas bem-sucedidas.

Por fim, ao cultivar uma cultura de reflexão e aprendizado colaborativo, as instituições educacionais podem se tornar verdadeiros centros de inovação e excelência pedagógica. Ao fornecer suporte e incentivo para que os professores se engajem em práticas reflexivas, as escolas podem criar um ambiente onde o desenvolvimento profissional contínuo é valorizado e incentivado. Isso não apenas beneficia os educadores individualmente, mas também contribui para a construção de uma educação de qualidade e para o sucesso de todos os alunos.

DESAFIOS E BARREIRAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora a reflexão crítica na formação de professores seja uma prática valiosa e transformadora, sua implementação pode ser desafiadora devido a uma série de obstáculos e barreiras. Abaixo estão algumas das principais dificuldades que podem surgir ao tentar incorporar a reflexão crítica na formação de professores. A integração da reflexão na formação de professores é crucial para promover uma prática pedagógica mais consciente e eficaz. No entanto, sua implementação enfrenta uma série de desafios e barreiras que podem dificultar sua efetividade. Um dos principais desafios é a resistência à mudança por parte dos próprios educadores, que podem estar acostumados a abordagens mais tradicionais de ensino e relutantes em adotar novas práticas reflexivas. Além disso, a falta de tempo e recursos dedicados à reflexão durante a formação inicial e continuada dos professores também pode representar uma barreira significativa.

Outro desafio importante é a necessidade de desenvolver uma cultura institucional que valorize e apoie a prática reflexiva. Muitas vezes, as estruturas e políticas educacionais existentes não incentivam nem reconhecem adequadamente a importância da reflexão na formação de professores, o que pode desencorajar os educadores de investir tempo e esforço nesse processo. Além disso, a falta de modelos e orientações claras sobre como incorporar a reflexão de forma eficaz na prática pedagógica pode tornar difícil para os professores saber por onde começar ou como progredir nesse aspecto.

FALTA DE TEMPO

Um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores é a falta de tempo disponível para se envolverem em reflexões profundas e significativas sobre sua prática. Os professores muitas vezes têm cargas de trabalho pesadas, com muitas demandas administrativas, preparação de aulas e avaliação de alunos, o que pode dificultar a alocação de tempo para a reflexão.

RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Alguns professores podem resistir à ideia de mudar suas práticas pedagógicas estabelecidas, especialmente se estiverem confortáveis com a maneira como ensinam atualmente. A resistência à mudança pode ser alimentada pelo medo do desconhecido, pela preocupação com a eficácia das novas abordagens ou pela falta de apoio institucional para experimentar novas estratégias.

ESTRUTURA INSTITUCIONAIS RÍGIDAS

Em muitos casos, as estruturas institucionais existentes podem não ser flexíveis o suficiente para acomodar a reflexão crítica como parte integrante da formação de professores. Políticas educacionais, padrões curriculares e sistemas de avaliação podem enfatizar a conformidade com um conjunto específico de diretrizes, o que pode limitar a liberdade dos professores para explorar diferentes abordagens pedagógicas e buscar oportunidades de desenvolvimento profissional.

FALTA DE SUPORTE INSTITUCIONAL

A implementação eficaz da reflexão crítica na formação de professores requer um ambiente institucional que apoie e valorize a prática reflexiva. Sem um apoio adequado da liderança escolar, da administração educacional e de outros colegas, os professores podem se sentir isolados e desencorajados em seus esforços para refletir criticamente sobre sua prática.

NECESSIDADE DE CAPACITAÇÃO E RECURSOS ADEQUADOS

Alguns professores podem não ter recebido treinamento adequado em como conduzir reflexões críticas eficazes ou em como utilizar ferramentas e estratégias específicas para promover a reflexão. A falta de recursos, como materiais de apoio, espaço para colaboração e tempo para participar de sessões de desenvolvimento profissional, também pode dificultar a implementação da reflexão crítica na formação de professores.

Superar esses desafios requer um compromisso coletivo de todas as partes interessadas na educação, incluindo educadores, líderes escolares, formuladores de políticas e comunidades educacionais. Ao reconhecer e abordar esses obstáculos de forma proativa, podemos criar ambientes de aprendizado que promovam uma cultura de reflexão crítica e apoiem o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. É essencial reconhecer a necessidade de capacitação e recursos adequados para garantir o sucesso da implementação da reflexão crítica na formação de professores. Muitos educadores podem não ter recebido treinamento específico sobre como conduzir reflexões críticas eficazes ou sobre as ferramentas e estratégias necessárias para promover esse processo de forma significativa. Sem acesso a orientação e suporte adequados, os professores podem se sentir perdidos ou incapazes de incorporar a reflexão crítica em sua prática pedagógica.

A falta de recursos também pode representar um obstáculo significativo. Materiais de apoio, como livros, artigos acadêmicos e ferramentas de avaliação, são fundamentais para ajudar os professores a aprofundar sua compreensão da reflexão crítica e implementá-la de maneira eficaz. Da mesma forma, espaços físicos e virtuais para colaboração entre colegas são essenciais para facilitar discussões reflexivas e compartilhamento de práticas bem-sucedidas. No entanto, a falta de tempo dedicado ao desenvolvimento profissional e a falta de financiamento para aquisição de recursos podem limitar a capacidade dos educadores de acessar esses apoios.

Superar esses desafios requer um compromisso coletivo de todas as partes interessadas na educação. Os líderes escolares e formuladores de políticas precisam reconhecer a importância da reflexão crítica na formação de professores e investir recursos adequados para apoiar sua implementação. Isso pode incluir a criação de programas de desenvolvimento profissional específicos, a alocação de financiamento para aquisição de materiais e recursos, e a promoção de uma cultura escolar que valorize e incentive a reflexão crítica entre os educadores.

Além disso, as comunidades educacionais podem desempenhar um papel importante no fornecimento de apoio e suporte aos professores. Isso pode envolver o estabelecimento de redes de mentoria entre colegas, a organização de grupos de estudo ou clubes de leitura sobre práticas reflexivas, e o reconhecimento e celebração do trabalho dos educadores que demonstram um compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo. Ao trabalhar juntos para superar esses desafios, podemos criar ambientes de aprendizado que promovam uma cultura de reflexão crítica e apoiem o crescimento e desenvolvimento dos professores ao longo de suas carreiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão crítica na formação de professores é um componente essencial para o desenvolvimento profissional contínuo e o aprimoramento da qualidade da educação. No entanto, sua implementação enfrenta uma série de desafios e barreiras que precisam ser reconhecidos e abordados de forma eficaz.

A falta de tempo, a resistência à mudança, as estruturas institucionais rígidas, a falta de suporte e a necessidade de capacitação e recursos adequados são apenas alguns dos obstáculos que podem dificultar a incorporação da reflexão crítica na formação de professores. No entanto, é importante reconhecer que esses desafios não são insuperáveis e que existem estratégias e abordagens que podem ajudar a superá-los.

Uma abordagem colaborativa e baseada em evidências é essencial para promover uma cultura de reflexão crítica na formação de professores. Isso inclui o fornecimento de tempo e recursos adequados para a reflexão, o estabelecimento de estruturas institucionais flexíveis que valorizem a prática reflexiva e o fornecimento de suporte e capacitação contínuos para os educadores.

Além disso, é crucial reconhecer e celebrar os sucessos e as experiências positivas relacionadas à implementação da reflexão crítica na formação de professores. Estudos de caso e relatos de experiências práticas podem inspirar e motivar outros educadores a se engajarem na reflexão crítica, destacando os benefícios tangíveis para o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em última análise, ao superar os desafios e barreiras e ao promover uma cultura de reflexão crítica na formação de professores, podemos capacitar os educadores a se tornarem agentes ativos do próprio desenvolvimento profissional. Isso não apenas beneficia os próprios professores, mas também tem um impacto positivo no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos, promovendo uma educação de qualidade e significativa para todos.

Promoção da Autonomia Profissional: Ao superar os desafios e barreiras na implementação da reflexão crítica, podemos fortalecer a autonomia profissional dos professores. Capacitá-los a refletir criticamente sobre sua prática permite que desenvolvam habilidades de tomada de decisão informada e adaptem suas abordagens de ensino para atender às necessidades específicas de seus alunos e contextos educacionais.

Criação de Comunidades de Aprendizagem Colaborativa: A reflexão crítica na formação de professores não ocorre em um vácuo. Ao contrário, é enriquecida por meio da colaboração com colegas, mentores, líderes educacionais e outros profissionais da área. Superar os desafios relacionados à implementação da reflexão crítica pode promover a criação de comunidades de aprendizagem colaborativa, onde os professores se apoiam mutuamente, compartilham recursos e experiências, e colaboram para promover práticas pedagógicas eficazes.

Melhoria Contínua da Prática Docente: A reflexão crítica é um processo dinâmico e contínuo que permite aos professores melhorar constantemente suas práticas pedagógicas. Ao enfrentar os desafios e barreiras à implementação da reflexão crítica, podemos criar um ambiente propício ao crescimento profissional e à melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Preparação para Desafios Futuros: Em um cenário educacional em constante mudança, é essencial equipar os professores com as habilidades e ferramentas necessárias para enfrentar os desafios futuros. A reflexão crítica na formação de professores oferece uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e adaptabilidade, preparando os educadores para responder eficazmente às demandas em evolução da sala de aula do século XXI.

Impacto Duradouro na Educação: Ao superar os desafios e barreiras à implementação da reflexão crítica, podemos criar um impacto duradouro na educação. Ao promover uma cultura de reflexão crítica na formação de professores, estamos investindo não apenas

no desenvolvimento profissional dos educadores atuais, mas também na qualidade da educação para as gerações futuras. Em resumo, ao reconhecer os desafios e barreiras à implementação da reflexão crítica na formação de professores e ao buscar soluções eficazes para superá-los, podemos fortalecer o desenvolvimento profissional dos educadores e promover uma educação de qualidade e significativa para todos os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- Schön, D. A. (1987). *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem nas Profissões*. São Paulo: Editora Unesp.
- Zeichner, K., & Liston, D. (2014). *O Ensino Reflexivo: Uma Introdução*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflexão na formação de professores: rumo a uma definição e implementação. *Ensino e Formação de Professores*, 11(1), 33-49.
- Korthagen, F. A. J. (2017). *Em Busca da Essência de um Bom Professor: Rumo a uma Abordagem Mais Holística na Formação de Professores*. *Revista Europeia de Formação de Professores*, 40(1), 4-18.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (1993). Através da Perspectiva de um Amigo Crítico. *Liderança Educacional*, 51(2), 49-51.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparando Professores para um Mundo em Mudança: O Que os Professores Deveriam Aprender e Ser Capazes de Fazer*. São Paulo: Editora Artmed.
- Brookfield, S. D. (2017). *Tornando-se um Professor Criticamente Reflexivo*. São Paulo: Editora Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *Como Pensamos: Uma Reafirmação da Relação do Pensamento Reflexivo com o Processo Educacional*. São Paulo: Editora Nacional.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Ensino de Línguas Reflexivo: Da Pesquisa à Prática*. São Paulo: Editora Parábola Editorial.

Hargreaves, A. (1999). *A Prática Emocional do Ensino*. Ensino e Formação de Professores, 15(4), 377-387.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O PAPEL DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ENSINANDO E BRINCANDO COM CRIANÇAS E BEBÊS

DELMA RIBEIRO JESUS DE ALMEIDA

RESUMO

Este artigo explora o papel fundamental da ludicidade no desenvolvimento infantil, com foco no ensino e na brincadeira com crianças e bebês. A ludicidade é fundamental para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças desde os primeiros estágios da vida. O texto discute os benefícios da ludicidade para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional das crianças, destacando estratégias para integrar atividades lúdicas na educação inicial. Além disso, são abordados desafios e considerações para implementar efetivamente a ludicidade no ensino de crianças pequenas, enfatizando a importância da formação de professores e cuidadores.

PALAVRAS - CHAVE

Ludicidade, desenvolvimento infantil, brincadeira, ensino inicial, crianças, bebês.

INTRODUÇÃO

Ludicidade é uma característica intrínseca ao jogo, à brincadeira e à atividade recreativa, representando a capacidade humana de se envolver de forma espontânea e prazerosa em experiências lúdicas. No contexto do desenvolvimento infantil, a ludicidade desempenha um papel crucial, pois é através do jogo e da brincadeira que as crianças exploram o mundo ao seu redor, aprendem sobre si mesmas e desenvolvem uma série de habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais. A ludicidade

proporciona um ambiente seguro e estimulante para que as crianças expressem sua criatividade, experimentem diferentes papéis e cenários, e desenvolvam habilidades de resolução de problemas. Brincar de faz de conta, por exemplo, permite que as crianças usem sua imaginação para criar narrativas e situações fictícias, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da habilidade de se colocar no lugar do outro.

Além disso, o jogo e a brincadeira oferecem oportunidades para as crianças experimentarem diferentes emoções e aprenderem a lidar com elas de forma saudável. Durante as interações lúdicas, as crianças também praticam habilidades sociais, como compartilhar, cooperar, resolver conflitos e seguir regras, desenvolvendo assim sua inteligência emocional e habilidades de relacionamento interpessoal. Portanto, a ludicidade é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando não apenas momentos de diversão, mas também oportunidades significativas de aprendizado e crescimento em todas as áreas do desenvolvimento infantil. A ludicidade se manifesta de maneiras distintas no brincar espontâneo e nas atividades dirigidas, oferecendo oportunidades únicas de desenvolvimento para as crianças:

BRINCAR ESPONTÂNEO

No brincar espontâneo, as crianças têm liberdade para explorar, criar e inventar de acordo com sua própria imaginação e interesses. Nesse contexto:

1. **Criatividade e Imaginação:** As crianças podem criar cenários, histórias e personagens imaginários, explorando diferentes papéis e situações.
2. **Exploração e Descoberta:** Elas têm a liberdade de experimentar o ambiente ao seu redor, descobrindo novos materiais, texturas e possibilidades de interação.
3. **Autonomia e Autodireção:** O brincar espontâneo permite que as crianças decidam por si mesmas o que fazer, promovendo autonomia, tomada de decisão e autoconfiança.
4. **Desenvolvimento Social:** Mesmo durante o brincar solitário, as crianças podem praticar habilidades sociais, como negociação, comunicação e empatia, à medida que interagem com seus brinquedos e criam narrativas.

ATIVIDADES DIRIGIDAS

Nas atividades dirigidas, as crianças participam de brincadeiras ou jogos com regras estabelecidas por um adulto ou líder de atividade. Aqui, a ludicidade se manifesta de maneira mais estruturada:

1. **Cooperação e Competição Saudável:** As atividades dirigidas oferecem oportunidades para as crianças praticarem habilidades sociais, como trabalhar em equipe, compartilhar e competir de forma justa.
2. **Aprendizado de Regras e Limites:** Ao seguir regras estabelecidas, as crianças aprendem sobre estrutura, organização e respeito aos limites, o que é importante para sua socialização e integração em grupos.
3. **Foco e Concentração:** Participar de atividades dirigidas requer atenção e concentração, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades de autorregulação e autocontrole.
4. **Desenvolvimento de Habilidades Específicas:** Algumas atividades dirigidas têm objetivos específicos de aprendizado, como jogos de matemática ou exercícios de coordenação motora, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e físicas.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

Desde os primeiros meses de vida, os bebês começam a explorar o mundo ao seu redor através dos movimentos corporais. A ludicidade desempenha um papel fundamental no estímulo do desenvolvimento motor das crianças, oferecendo oportunidades para elas praticarem e aprimorarem suas habilidades físicas de forma lúdica e divertida.

1. **Coordenação Motora Grossa:** Jogos e brincadeiras que envolvem movimentos amplos, como engatinhar, rolar, pular e correr, ajudam no desenvolvimento da coordenação motora grossa das crianças. Essas atividades promovem o fortalecimento dos músculos, o equilíbrio e a consciência corporal.

2. Desenvolvimento da Musculatura: Brincadeiras que estimulam o uso dos membros superiores e inferiores, como empurrar, puxar, segurar e manipular objetos, contribuem para o desenvolvimento da musculatura das crianças, preparando-as para alcançar marcos importantes, como sentar, engatinhar e andar.

3. Exploração do Ambiente: Através do jogo livre e da exploração do ambiente, os bebês têm a oportunidade de experimentar diferentes texturas, superfícies e objetos, o que estimula o desenvolvimento sensorial e aprimora suas habilidades motoras finas, como pegar pequenos objetos e manipular brinquedos.

4. Estímulo Sensorial: Brincadeiras que envolvem estímulos sensoriais, como cores vibrantes, sons diversos e texturas interessantes, despertam a curiosidade das crianças e incentivam a exploração ativa do ambiente ao seu redor, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Os jogos e brincadeiras oferecem uma plataforma rica e estimulante para o desenvolvimento motor das crianças desde os primeiros meses de vida. Ao proporcionar experiências sensoriais e motoras diversificadas, a ludicidade não só promove o desenvolvimento físico, mas também contribui para o bem-estar geral e o crescimento saudável das crianças e bebês.

O jogo simbólico, também conhecido como brincadeira de faz de conta, desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente na construção da imaginação, criatividade e habilidades de resolução de problemas. Essa forma de brincadeira envolve a representação de situações imaginárias, onde as crianças assumem papéis fictícios e criam narrativas, cenários e personagens. **Imaginação e Criatividade:** No jogo simbólico, as crianças têm a oportunidade de explorar e experimentar diferentes realidades e contextos, permitindo que suas mentes sejam livres para imaginar e criar. Elas podem se transformar em personagens como super-heróis, princesas, médicos, ou até mesmo objetos inanimados, estimulando assim a sua imaginação e criatividade de maneira ilimitada. Ao participar do jogo simbólico, as crianças constroem narrativas e histórias complexas, o que as ajuda a desenvolver habilidades linguísticas, narrativas e de comunicação. Elas aprendem a estruturar sequências de eventos, a atribuir papéis aos personagens e a expressar suas ideias e sentimentos de maneira verbal.

Durante o jogo simbólico, as crianças praticam habilidades sociais importantes, como cooperação, negociação, compartilhamento e empatia. Elas aprendem a interagir com os outros, a resolver conflitos de forma construtiva e a compreender as emoções e perspectivas dos diferentes personagens envolvidos na brincadeira.

Ao enfrentar desafios e obstáculos dentro do contexto do jogo simbólico, as crianças desenvolvem habilidades de resolução de problemas de forma ativa e criativa. Elas aprendem a pensar de forma flexível, a experimentar diferentes estratégias e a encontrar soluções para os problemas que surgem durante a brincadeira.

Portanto, o jogo simbólico é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo das crianças, oferecendo oportunidades ricas e significativas para elas explorarem, experimentarem e expandirem sua compreensão do mundo ao seu redor. Ao participar dessas brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades essenciais que as preparam para enfrentar os desafios da vida cotidiana e para se tornarem pensadores criativos e flexíveis.

Brincar em grupo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional das crianças, proporcionando uma plataforma rica para a prática e o aprimoramento de habilidades sociais, empatia e autoexpressão emocional. Quando as crianças brincam juntas, elas têm a oportunidade de interagir, colaborar e compartilhar experiências com os outros, o que contribui significativamente para o seu crescimento e bem-estar emocional. O brincar em grupo oferece um contexto natural para as crianças praticarem habilidades sociais essenciais, como comunicação, cooperação, negociação e resolução de conflitos. Elas aprendem a interagir com os outros, a respeitar as opiniões e perspectivas dos colegas e a trabalhar em equipe para alcançar objetivos comuns, tudo isso enquanto se divertem e desfrutam da companhia uns dos outros.

Ao participar de brincadeiras em grupo, as crianças têm a oportunidade de experimentar e expressar uma ampla gama de emoções, desde a alegria e o entusiasmo até a frustração e a tristeza. Elas aprendem a reconhecer e validar as emoções dos outros, desenvolvendo assim habilidades de empatia e compreensão emocional. Além disso, o brincar em grupo permite que as crianças pratiquem formas saudáveis de expressar e lidar com suas próprias emoções, fortalecendo sua inteligência emocional e bem-estar psicológico.

Brincar em grupo oferece um ambiente seguro e solidário onde as crianças podem experimentar novos papéis, assumir desafios e enfrentar situações de forma independente. Ao receber o apoio e o encorajamento dos colegas, as crianças desenvolvem uma maior autoconfiança e autoestima, aprendendo a confiar em suas próprias habilidades e a se sentir valorizadas e aceitas pelo grupo.

O brincar em grupo é uma atividade fundamental para o desenvolvimento socioemocional das crianças, oferecendo uma variedade de benefícios que vão desde o aprimoramento das habilidades sociais e empatia até o fortalecimento da autoconfiança e autoestima. Ao proporcionar oportunidades regulares para as crianças brincarem juntas, os educadores e cuidadores podem promover um ambiente positivo e enriquecedor que apoia o crescimento e o desenvolvimento integral de cada criança.

Integrar atividades lúdicas no ensino inicial é essencial para proporcionar uma experiência de aprendizado rica, estimulante e significativa para as crianças nos primeiros anos de vida. Aqui estão algumas estratégias eficazes para promover a ludicidade na educação infantil:

1. Ambiente Lúdico e Estimulante: Crie um ambiente de aprendizado que seja acolhedor, seguro e repleto de oportunidades para brincar e explorar. Disponibilize uma variedade de materiais, brinquedos e recursos que incentivem a criatividade, a imaginação e a exploração ativa.
2. Rotina Flexível e Dinâmica: Adote uma abordagem flexível em relação à rotina diária, permitindo tempo suficiente para o brincar livre e espontâneo. Integre atividades lúdicas em diferentes momentos do dia, como durante as transições, intervalos ou períodos de jogo dirigido.
3. Incorporação de Temas e Conteúdos: Utilize temas e conteúdos relevantes para as crianças como ponto de partida para atividades lúdicas. Por exemplo, explore temas da natureza, animais, profissões ou contos de fadas através de brincadeiras, dramatizações ou construção de cenários.
4. Jogos e Brincadeiras Dirigidas: Planeje atividades lúdicas estruturadas que tenham objetivos específicos de aprendizagem, como jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, atividades de dramatização ou experiências sensoriais. Certifique-se de que essas atividades sejam adequadas ao desenvolvimento e interesses das crianças.

5. Exploração ao Ar Livre: Aproveite ao máximo o ambiente externo, proporcionando oportunidades para brincar ao ar livre. Atividades como corrida, escalada, construção de fortalezas ou exploração da natureza oferecem benefícios únicos para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças.

6. Envolvimento Ativo dos Educadores: Os educadores desempenham um papel fundamental na promoção da ludicidade no ensino inicial. Eles devem participar ativamente das brincadeiras, fornecendo orientação, apoio e estímulo conforme necessário, enquanto observam e respondem aos interesses e necessidades das crianças.

Ao implementar essas estratégias, os educadores podem criar um ambiente de ensino inicial que celebra a ludicidade como uma ferramenta poderosa para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida. Ao fazer isso, eles ajudam a cultivar uma base sólida para o sucesso futuro das crianças, promovendo habilidades essenciais como criatividade, pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas.

O educador desempenha um papel crucial como facilitador do jogo e da exploração em um ambiente de ensino inicial. Sua função vai além de simplesmente supervisionar as atividades das crianças; ele atua como um guia, um modelo e um apoio para promover experiências significativas de aprendizado. Aqui está o papel do educador nesse contexto:

1. Observador Atento: O educador deve observar atentamente as interações das crianças durante o jogo e a exploração, identificando interesses, necessidades e áreas de desenvolvimento. Essa observação informada ajuda a personalizar as atividades e a oferecer suporte individualizado para cada criança.

2. Promotor da Participação Ativa: O educador incentiva a participação ativa de todas as crianças, criando um ambiente inclusivo onde cada voz é valorizada. Ele estimula a colaboração, a cooperação e a comunicação entre as crianças, promovendo um senso de pertencimento e colaboração.

3. Facilitador do Acesso a Recursos: O educador garante que o ambiente de aprendizado esteja equipado com uma variedade de materiais, recursos e espaços que incentivem o jogo e a exploração. Ele fornece orientação sobre o uso adequado dos recursos e estimula as crianças a explorarem de forma independente.

4. Fomentador da Criatividade e da Imaginação: O educador inspira a criatividade e a imaginação das crianças, encorajando-as a pensar de forma flexível e a experimentar diferentes ideias e soluções. Ele apoia o desenvolvimento de narrativas, histórias e cenários imaginários, estimulando o jogo simbólico e a expressão criativa.

5. Promotor da Segurança Emocional e Física: O educador cria um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças se sintam confortáveis para explorar, experimentar e assumir riscos saudáveis. Ele estabelece limites claros e oferece suporte emocional sempre que necessário, garantindo que as crianças se sintam seguras e protegidas.

6. Modelador de Comportamentos Positivos: O educador serve como um modelo de comportamentos positivos e interações sociais saudáveis. Ele demonstra empatia, respeito mútuo e cooperação, incentivando as crianças a seguirem seu exemplo e a desenvolverem habilidades sociais e emocionais positivas.

Em resumo, o educador desempenha um papel fundamental como facilitador do jogo e da exploração em um ambiente de ensino inicial. Ao criar um ambiente seguro, estimulante e enriquecedor, ele promove o desenvolvimento integral das crianças, apoiando sua curiosidade, criatividade e crescimento em todas as áreas do desenvolvimento infantil.

BEBÊS (0-12 MESES)

1. Móveis Coloridos: Pendure móveis coloridos sobre o berço do bebê para estimular sua visão e desenvolvimento sensorial.

2. Tapete Sensorial: Crie um tapete sensorial com diferentes texturas, como tecidos macios, pelúcias e superfícies ásperas, para o bebê explorar com as mãos e os pés.

3. Cantigas de Roda: Cante cantigas de roda para o bebê, acompanhando com movimentos suaves das mãos e do corpo, estimulando a audição, linguagem e interação social.

CRIANÇAS PEQUENAS (1-3 ANOS):

1. Caixa de Descobertas: Monte uma caixa com objetos variados, como bolas, blocos de construção, pelúcias e utensílios de cozinha, para a criança explorar e descobrir diferentes texturas, formas e cores.
2. Pintura com os Dedos: Proporcione tintas laváveis e papéis grandes para que a criança possa explorar a pintura com os dedos, estimulando a criatividade e a expressão artística.
3. Brincadeiras de Imitação: Forneça brinquedos de imitação, como bonecas, carrinhos e utensílios domésticos, para que a criança possa imitar atividades do cotidiano, desenvolvendo habilidades de imaginação e dramatização.

PRÉ-ESCOLARES (3-5 ANOS)

1. Jogos de Encaixe e Construção: Ofereça jogos de encaixe, blocos de construção e quebra-cabeças simples para que a criança possa desenvolver habilidades motoras finas, raciocínio espacial e resolução de problemas.
2. Teatro de Fantoques: Crie um teatro de fantoches utilizando uma caixa de papelão ou cortina de tecido, e convide as crianças a encenarem histórias e contos de forma criativa, promovendo a linguagem, expressão e colaboração.
3. Exploração ao Ar Livre: Leve as crianças para explorar ambientes ao ar livre, como parques, praças ou áreas naturais, proporcionando oportunidades para brincar em playgrounds, construir castelos de areia, correr, pular e explorar a natureza, promovendo o desenvolvimento físico, social e emocional.

BARREIRAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO EFICAZ DA LUDICIDADE

1. Falta de Recursos :Muitas instituições de ensino enfrentam limitações de recursos, como falta de espaço, materiais e equipamentos adequados para atividades lúdicas. Isso pode dificultar a criação de um ambiente de aprendizado estimulante e diversificado.
2. Compreensão Limitada dos Benefícios do Jogo: Alguns educadores e pais podem subestimar a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento infantil, priorizando métodos tradicionais de ensino. A falta de compreensão sobre os benefícios

da ludicidade pode impedir a adoção de práticas pedagógicas mais centradas na criança.

3. Pressão Acadêmica e Curricular: Em alguns casos, há uma ênfase excessiva em resultados acadêmicos e cumprimento de metas curriculares, o que pode levar à redução do tempo dedicado ao brincar e à exploração. Isso limita as oportunidades de aprendizado holístico e integral das crianças.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CUIDADORES

1. Conhecimento Teórico e Prático: A formação de professores e cuidadores na teoria e prática da ludicidade é fundamental para capacitá-los a compreender os princípios do desenvolvimento infantil e a aplicar estratégias eficazes de ensino baseadas no jogo e na brincadeira.

2. Desenvolvimento de Habilidades Pedagógicas: Os educadores precisam desenvolver habilidades pedagógicas específicas para criar e facilitar atividades lúdicas significativas. Isso inclui habilidades de observação, planejamento, adaptação e avaliação de atividades de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

3. Promoção da Criatividade e Inovação: A formação em ludicidade capacita os professores e cuidadores a serem mais criativos e inovadores em sua prática pedagógica, incentivando-os a explorar novas abordagens de ensino e a adaptar as atividades de acordo com o contexto e as características individuais das crianças.

4. Conscientização sobre a Importância do Jogo: Ao compreender os benefícios do jogo e da brincadeira no desenvolvimento infantil, os professores e cuidadores podem se tornar defensores mais eficazes da ludicidade, promovendo sua integração na educação infantil e nos primeiros anos de vida.

Para superar as barreiras e implementar efetivamente a ludicidade no ensino de crianças pequenas, é crucial abordar os desafios identificados e investir na formação de professores e cuidadores. Uma estratégia fundamental é fornecer recursos adequados para apoiar atividades lúdicas nas instituições de ensino, incluindo materiais educativos, espaços de brincadeira e treinamento específico para os educadores. Isso pode envolver parcerias com comunidades locais, captação de recursos e investimentos em infraestrutura.

Além disso, é essencial promover a conscientização sobre os benefícios do jogo e da brincadeira no desenvolvimento infantil, tanto entre educadores quanto entre pais e responsáveis. Isso pode ser feito por meio de workshops, palestras e materiais educativos que destacam a importância da ludicidade para o crescimento integral das crianças. No que diz respeito à formação de professores e cuidadores, é necessário desenvolver programas de capacitação abrangentes que abordem tanto o conhecimento teórico quanto as habilidades práticas necessárias para facilitar atividades lúdicas eficazes. Isso pode incluir cursos sobre teorias do desenvolvimento infantil, metodologias de ensino centradas na criança, planejamento de atividades lúdicas e avaliação do progresso das crianças.

É importante incentivar a criatividade e a inovação na prática pedagógica, capacitando os educadores a adaptarem as atividades lúdicas de acordo com as necessidades e interesses individuais das crianças. Isso pode envolver o desenvolvimento de estratégias diferenciadas para atender a diversos estilos de aprendizado e níveis de desenvolvimento.

Estabelecer uma cultura institucional que valorize e priorize a ludicidade como parte integrante do currículo educacional. Isso requer o compromisso de líderes educacionais, gestores escolares e formuladores de políticas públicas em garantir que as atividades lúdicas sejam valorizadas, apoiadas e integradas de forma consistente em todos os níveis do sistema educacional.

Ao superar as barreiras e investir na formação de professores e cuidadores, podemos criar um ambiente de ensino inicial que celebra e promove a ludicidade como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento infantil. Isso não só beneficia as crianças individualmente, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, criativa e resiliente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, promovendo o aprendizado significativo, a criatividade, a imaginação e o bem-estar emocional. No entanto, sua implementação eficaz no ensino de crianças pequenas enfrenta desafios como a falta de recursos e a compreensão limitada de seus benefícios.

Para superar essas barreiras, é essencial investir na formação de professores e cuidadores, fornecendo-lhes o conhecimento teórico e as habilidades práticas necessárias para facilitar atividades lúdicas eficazes. Além disso, é crucial promover a conscientização sobre a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento infantil, tanto entre educadores quanto entre pais e responsáveis.

Ao criar um ambiente de ensino inicial que valoriza e prioriza a ludicidade, podemos oferecer às crianças oportunidades enriquecedoras de aprendizado que as capacitam a explorar, experimentar e crescer de maneira holística. Isso não só contribui para seu desenvolvimento individual, mas também para a construção de uma sociedade mais inclusiva, criativa e resiliente.

Portanto, ao reconhecer e celebrar o poder do jogo e da brincadeira na educação infantil, podemos garantir que todas as crianças tenham acesso a um ambiente de aprendizado estimulante, diversificado e centrado no desenvolvimento integral. Isso não apenas prepara as crianças para enfrentar os desafios do futuro, mas também cultiva uma base sólida para seu sucesso contínuo ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Kishimoto, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2002.
2. Oliveira, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2016.
3. Moraes, Suzana Carielo de, & Marques, Sonia Maria Simões. Ludicidade e educação infantil: um olhar além dos muros da escola. São Paulo: Editora Ideias & Letras, 2007.
4. Santos, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 2008.
5. Papalia, Diane E., Olds, Sally Wendkos, & Feldman, Ruth Duskin. Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed, 2013.
6. Coelho, Nidia Regina Limeira, & Faria, Ana Lucia Goulart de. Ludicidade na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2017.

7. Brougère, Gilles. Jogos e Brinquedos: O Jogo e a Criança. Porto Alegre: Artmed, 2015.

Claro, aqui estão mais algumas referências bibliográficas em português sobre ludicidade e educação infantil:

8. Kramer, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Ática, 1988.

9. Ferreira, Cíntia Costa. **A importância do lúdico no desenvolvimento da criança. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

10. Oliveira-Formosinho, Júlia. Brincar, Pensar e Aprender: Tornar a Educação Infantil mais Inclusiva. Porto Alegre: Artmed, 2017.

11. Neves, Ivonete Bueno, & Barros, Vera Maria Ribeiro Nogueira de. Brincar e desenvolvimento infantil: um olhar crítico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

12. Kuhlmann Jr., Moysés. Ludicidade e Educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

13. Farina, Marcelo. Ludicidade na Escola: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2003.

14. Sarmento, Manuel Jacinto. Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórico-Cultural. Porto Alegre: Artmed, 2007.

15. Oliveira, Zilma de Moraes Ramos. A Criança Pequena na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2013.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA: COMO BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS ABSORVEM O MUNDO AO SEU REDOR.

DELMA RIBEIRO JESUS DE ALMEIDA

RESUMO:

A infância é uma fase crucial de desenvolvimento, caracterizada por um rápido crescimento e aprendizagem significativa. Neste artigo, exploramos os processos de aprendizagem de bebês e crianças pequenas, destacando a importância da sensação e percepção, interação social, aprendizado por imitação, exploração ativa e desenvolvimento da linguagem. Desde os primeiros dias de vida, os bebês começam a absorver informações sensoriais do ambiente ao seu redor, enquanto interações sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento emocional e social. A aprendizagem por imitação e modelagem, juntamente com a exploração ativa do ambiente físico, promove o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. Além disso, o desenvolvimento da linguagem é central para a alfabetização emergente e o sucesso acadêmico futuro. Compreender esses processos é essencial para apoiar o desenvolvimento saudável e o crescimento intelectual das crianças desde os estágios iniciais da vida.

Palavras-chave: Infância- lúdico- aprendizagem - crianças -desenvolvimento cognitivo

INTRODUÇÃO:

A infância é um período de descobertas e crescimento acelerado, durante o qual os bebês e crianças pequenas absorvem uma quantidade impressionante de informações do mundo ao seu redor. Desde os primeiros dias de vida, eles demonstram uma curiosidade inata e uma capacidade surpreendente de aprender e se adaptar às complexidades do ambiente em que vivem. Compreender os processos pelos quais bebês e crianças pequenas aprendem é fundamental não apenas para os pais e cuidadores, mas também para educadores, profissionais de saúde e pesquisadores que buscam promover o desenvolvimento saudável e o bem-estar das gerações futuras.

Neste artigo, exploraremos de forma abrangente como bebês e crianças pequenas aprendem, destacando os principais aspectos sensoriais, sociais, cognitivos e linguísticos envolvidos nesse processo. Começaremos examinando a importância da sensação e percepção nos estágios iniciais da vida, observando como os bebês exploram o mundo por meio de seus sentidos. Em seguida, discutiremos o papel fundamental das interações sociais na construção de relacionamentos significativos e na aprendizagem de habilidades sociais e emocionais. Além disso, examinaremos como os bebês aprendem por meio da imitação e modelagem de comportamento, e como a exploração ativa do ambiente físico contribui para o desenvolvimento cognitivo e motor. Por fim, abordaremos o desenvolvimento da linguagem e sua importância para a alfabetização emergente e o sucesso acadêmico futuro.

Ao final deste artigo, espera-se que os leitores tenham uma compreensão mais profunda dos processos complexos e interconectados envolvidos na aprendizagem infantil e reconheçam a importância de apoiar e nutrir esses processos desde os estágios iniciais da vida. A infância é uma fase crucial de desenvolvimento, caracterizada por um rápido crescimento e aprendizagem significativa. Desde o momento em que nascem, os bebês começam a absorver informações do ambiente ao seu redor, e essa capacidade de aprendizado

continua a se desenvolver ao longo da primeira infância. Neste artigo, exploraremos como bebês e crianças pequenas aprendem, destacando os principais processos e influências nesse período crucial.

A infância é uma fase crucial de desenvolvimento, caracterizada por um rápido crescimento e aprendizagem significativa. Desde o momento em que nascem, os bebês começam a absorver informações do ambiente ao seu redor, e essa capacidade de aprendizado continua a se desenvolver ao longo da primeira infância. Neste artigo, exploraremos como bebês e crianças pequenas aprendem, destacando os principais processos e influências nesse período crucial.

Além das influências sensoriais e sociais, abordaremos também o papel dos cuidadores e educadores no apoio ao desenvolvimento infantil. Os cuidadores desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente seguro e estimulante para os bebês explorarem e aprenderem, enquanto os educadores na pré-escola e na creche têm a responsabilidade de fornecer experiências de aprendizagem ricas e diversificadas que promovam o desenvolvimento holístico das crianças.

Por fim, consideraremos as implicações práticas dessas descobertas para pais, cuidadores e profissionais da área da educação. Compreender como os bebês e crianças pequenas aprendem pode informar práticas de cuidado e educação mais eficazes, que atendam às necessidades individuais de cada criança e promovam um desenvolvimento saudável e positivo em todas as áreas da vida. Ao reconhecer a importância desses primeiros anos de vida e investir em estratégias de apoio ao desenvolvimento infantil, podemos criar uma base sólida para o sucesso futuro das crianças.

Sensação e Percepção

Desde os primeiros dias de vida, os bebês estão constantemente absorvendo informações sensoriais do mundo ao seu redor. Eles são sensíveis a estímulos

visuais, auditivos, táteis e olfativos, e essas experiências sensoriais desempenham um papel fundamental em sua aprendizagem inicial. Por exemplo, os recém-nascidos são atraídos por rostos humanos e padrões visuais contrastantes, demonstrando uma preferência por certos estímulos visuais desde o início.

Os bebês estão imersos em um mundo de sensações e estímulos. A sensação refere-se à detecção de estímulos pelo sistema sensorial, como ver uma luz brilhante ou sentir o toque suave da pele. Por outro lado, a percepção envolve a interpretação e organização dessas sensações pelo cérebro, dando-lhes significado e contexto.

Os bebês começam a desenvolver suas habilidades sensoriais desde o útero, mas é após o nascimento que essas habilidades realmente entram em ação. Eles rapidamente aprendem a reconhecer os rostos e vozes dos cuidadores, respondendo a estímulos auditivos e visuais específicos. Isso sugere que, mesmo desde os primeiros dias de vida, os bebês estão ativamente envolvidos na percepção do mundo ao seu redor.

Essa sensibilidade inicial às sensações e estímulos é crucial para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos bebês. À medida que crescem, continuam a refinar suas habilidades sensoriais e a expandir sua compreensão do mundo, construindo sobre essas experiências iniciais de sensação e percepção.

Sensação é o processo pelo qual os sentidos detectam e respondem aos estímulos do ambiente. Os cinco sentidos principais - visão, audição, tato, olfato e paladar - são responsáveis por captar informações sensoriais e transmiti-las ao cérebro para processamento. Por exemplo, quando uma luz atinge a retina do olho, ela é convertida em sinais elétricos que viajam pelo nervo óptico até o cérebro, onde são interpretados como uma imagem visual.

Percepção refere-se à interpretação e organização das sensações pelo cérebro para formar uma representação significativa do mundo ao nosso redor. Envolve

não apenas reconhecer os estímulos sensoriais, mas também atribuir-lhes significado e contexto. Por exemplo, ao ouvir uma série de sons, o cérebro pode perceber esses sons como palavras faladas em uma linguagem específica.

Desenvolvimento infantil desde os primeiros dias de vida, os bebês estão ativamente envolvidos na percepção do mundo ao seu redor. Eles demonstram preferências por certos estímulos sensoriais e são capazes de reconhecer rostos familiares e vozes familiares logo após o nascimento. Ao longo do tempo, seus sentidos se desenvolvem e se tornam mais refinados, permitindo-lhes explorar e interagir com o ambiente de forma mais sofisticada.

Estímulos específicos os bebês são particularmente sensíveis a certos tipos de estímulos, como rostos humanos, padrões visuais contrastantes e sons familiares. Essa sensibilidade inicial desempenha um papel crucial no desenvolvimento social, emocional e cognitivo, ajudando os bebês a formarem vínculos com seus cuidadores e a entender o mundo ao seu redor.

No geral, a sensação e a percepção são processos complexos e inter-relacionados que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na compreensão do mundo desde os primeiros dias de vida.

A Importância da Interação Social

A interação social desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças desde os estágios iniciais da vida. Os bebês são naturalmente inclinados a se envolver com os cuidadores e a aprender com eles. O contato visual, os sorrisos e a linguagem corporal dos adultos ajudam a estabelecer uma base para a comunicação e o aprendizado futuro. Além disso, as interações sociais oferecem oportunidades para aprender sobre emoções, normas sociais e habilidades de comunicação.

Aprendizado por Imitação e Modelagem

Bebês e crianças pequenas frequentemente aprendem observando e imitando os comportamentos dos adultos e crianças mais velhas ao seu redor. Esse processo de aprendizado por imitação desempenha um papel crucial no

desenvolvimento de habilidades motoras, linguísticas e sociais. Por exemplo, os bebês podem imitar gestos simples, como acenar com a mão, e eventualmente começam a imitar palavras e frases à medida que desenvolvem suas habilidades de linguagem.

Exploração Ativa e Aprendizado pela Experiência

À medida que os bebês se tornam crianças pequenas, eles começam a explorar ativamente o mundo ao seu redor. Essa exploração é fundamental para o aprendizado, pois permite que eles façam descobertas por meio de experiências diretas. Por exemplo, os bebês aprendem sobre texturas, sons e objetos manipulativos ao tocar, ouvir e explorar seu ambiente físico. Essas experiências sensoriais contribuem para o desenvolvimento cognitivo e perceptual das crianças.

Refere-se ao processo pelo qual os indivíduos interagem ativamente com o ambiente ao seu redor, buscando ativamente novas informações e experiências. Isso pode envolver experimentar diferentes ações, manipular objetos, observar padrões e resultados, e fazer perguntas para obter uma compreensão mais profunda do mundo. Na infância, a exploração ativa desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, permitindo que as crianças descubram e aprendam sobre o mundo de maneira significativa.

Aprendizado pela experiência é um conceito educacional que enfatiza a importância da experiência direta e prática no processo de aprendizado. Em vez de simplesmente receber informações passivamente, os aprendizes são encorajados a se envolverem ativamente em atividades que lhes permitam experimentar, fazer descobertas e refletir sobre suas experiências. Isso pode incluir atividades práticas, como experimentos científicos, projetos de arte, jogos de simulação e atividades ao ar livre, que oferecem oportunidades para aplicar e consolidar o conhecimento de maneira significativa.

A exploração ativa e o aprendizado pela experiência desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Desde tenra idade, os bebês e crianças

pequenas estão constantemente explorando e interagindo com o ambiente ao seu redor, buscando compreender como as coisas funcionam e como podem influenciar o mundo. Essas experiências proporcionam oportunidades para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, além de promover a curiosidade, a criatividade e a resolução de problemas.

Na educação formal, a promoção da exploração ativa e do aprendizado pela experiência é essencial para facilitar um aprendizado significativo e duradouro. Os educadores são incentivados a criar ambientes de aprendizado que estimulem a curiosidade dos alunos, incentivem a experimentação e forneçam oportunidades para aplicar o conhecimento em contextos do mundo real. Isso pode envolver atividades práticas, projetos de grupo, discussões reflexivas e aprendizado baseado em problemas.

Desenvolvimento da Linguagem e Alfabetização

O desenvolvimento da linguagem é uma parte central da aprendizagem na infância. Desde tenra idade, os bebês estão expostos à linguagem falada ao seu redor e começam a aprender os sons, padrões e significados das palavras. A interação com adultos e crianças mais velhas desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem, fornecendo modelos de fala e oportunidades para praticar habilidades linguísticas. À medida que as crianças crescem, o desenvolvimento da linguagem continua a ser um processo dinâmico, com aquisição de vocabulário, compreensão gramatical e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Em resumo, a aprendizagem na infância é um processo complexo e multifacetado, influenciado por uma variedade de fatores, incluindo experiências sensoriais, interações sociais, aprendizado por imitação e exploração ativa. Ao compreender esses processos, podemos apoiar o desenvolvimento saudável e o crescimento intelectual das crianças desde tenra idade. Os bebês demonstram

preferências visuais por rostos humanos e padrões geométricos contrastantes, indicando uma sensibilidade inicial a certos estímulos visuais.

A sensibilidade tátil dos bebês é evidente em suas reações ao toque suave ou firme, e essa sensação é fundamental para o desenvolvimento do apego e do vínculo com os cuidadores, a capacidade auditiva dos bebês permite que eles reconheçam vozes familiares e distinguem diferentes sons do ambiente, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e da compreensão auditiva

A qualidade das interações sociais, como sensibilidade e responsividade dos cuidadores, influencia o desenvolvimento emocional e social das crianças. O jogo social, como brincadeiras de esconde-esconde e jogos de imitação, fortalece os laços sociais e promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação e empatia. O desenvolvimento da teoria da mente, a capacidade de compreender as próprias emoções e as dos outros, é facilitado por meio de interações sociais ricas e variadas.

O espelhamento de comportamentos observados em modelos adultos ou pares é uma estratégia fundamental de aprendizado em bebês e crianças pequenas. A imitação diferida, na qual as crianças reproduzem comportamentos observados após um atraso temporal, sugere uma capacidade de representação mental e memória de curto prazo em tenra idade. A modelagem de comportamentos positivos por adultos e cuidadores influencia diretamente o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais das crianças.

A curiosidade natural das crianças impulsiona a exploração ativa do ambiente físico, estimulando o aprendizado por meio de experiências diretas. A exploração sensorial, como manipulação de objetos e experimentação com texturas, cores e sons, promove o desenvolvimento cognitivo e perceptual. A exposição a ambientes ricos em estímulos, como espaços de brincadeira e atividades ao ar livre, amplia as oportunidades de aprendizado e descoberta. O desenvolvimento da linguagem começa com a exposição precoce a sons e palavras, seguida pela produção de vocalizações babélicas e eventualmente palavras significativas. A interação social é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, com

conversas regulares entre cuidadores e crianças promovendo a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento de habilidades de comunicação. A alfabetização emergente, que engloba habilidades prévias à leitura, como consciência fonológica e conhecimento de letras e sons, é promovida por meio de atividades de leitura compartilhada e exposição a materiais de leitura. Durante os primeiros meses de vida, os bebês passam por um período crítico de desenvolvimento visual, no qual estão aprendendo a coordenar seus movimentos oculares e a perceber profundidade e distância.

A sensibilidade tátil dos bebês é particularmente aguçada na região da boca e das mãos, o que os leva a explorar o mundo colocando objetos na boca e manipulando-os manualmente. A audição dos bebês é sensível a uma ampla gama de frequências sonoras, e eles podem distinguir entre diferentes tons de voz e até mesmo reconhecer a melodia das músicas familiares. A qualidade das interações sociais é fundamental para o desenvolvimento do cérebro emocional das crianças, ajudando-as a regular suas próprias emoções e a entender as emoções dos outros.

O jogo de faz de conta, como brincar de casinha ou de médico, permite que as crianças pratiquem habilidades sociais e desenvolvam a capacidade de assumir diferentes perspectivas. Os cuidadores que respondem de forma consistente e sensível aos sinais de seus bebês promovem um apego seguro, que serve como base para relacionamentos saudáveis e confiantes no futuro.

Os bebês têm uma capacidade notável de imitar uma variedade de comportamentos, desde expressões faciais simples até ações motoras mais complexas, como apontar e balbuciar.

A imitação é uma ferramenta poderosa para o aprendizado de habilidades práticas e sociais, como ações de cuidado pessoal e etiqueta social. Os modelos de comportamento fornecidos pelos adultos e cuidadores têm um impacto significativo no desenvolvimento da autoestima e da autoimagem das crianças. A exploração ativa do ambiente físico é essencial para o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, ajudando-as a desenvolver força muscular,

coordenação e equilíbrio. As experiências sensoriais intensas, como brincar com água ou areia, estimulam múltiplos sentidos e promovem a curiosidade e a investigação. Ambientes ricos em estímulos, como parques infantis ou espaços de brincadeira, oferecem oportunidades para interações sociais positivas e aprendizado cooperativo.

O desenvolvimento da linguagem é um processo gradual e progressivo, com bebês passando por estágios precursores, como a produção de balbucios e a compreensão de palavras simples, antes de começarem a falar. A leitura compartilhada é uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento da linguagem e a alfabetização emergente, permitindo que as crianças façam conexões entre palavras escritas e suas representações verbais. A exposição a uma variedade de materiais de leitura, como livros de imagens, contos de fadas e poesia, enriquece o vocabulário das crianças e estimula a imaginação e a criatividade.

Conclusão

A infância é um período de descobertas, onde cada experiência molda a base do conhecimento e compreensão do mundo para toda a vida. Ao longo deste artigo, exploramos como bebês e crianças pequenas absorvem o mundo ao seu redor de maneiras fascinantes e complexas.

Desde os primeiros dias de vida, os bebês estão constantemente absorvendo informações através dos sentidos, da interação com os cuidadores e do ambiente ao seu redor. Eles aprendem através da observação, da experimentação e da repetição, construindo gradualmente uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo.

A importância do ambiente, das interações sociais e do estímulo adequado durante os primeiros anos de vida não pode ser subestimada. Cada interação, cada brincadeira e cada momento.

compartilhado contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico da criança.

Como adultos, temos a responsabilidade de proporcionar um ambiente seguro, estimulante e amoroso para as crianças explorarem e aprenderem. Ao compreendermos melhor como os bebês e as crianças pequenas absorvem o mundo ao seu redor, podemos criar oportunidades significativas para promover seu desenvolvimento e ajudá-los a alcançar todo o seu potencial.

Portanto, ao reconhecermos e valorizarmos a importância da aprendizagem na infância, estamos investindo no futuro não apenas das crianças, mas também da sociedade como um todo. Que possamos continuar a nutrir a curiosidade inata das crianças e a apoiar seu crescimento em um mundo cheio de possibilidades.

Desenvolvimento do cérebro: Durante os primeiros anos de vida, o cérebro das crianças passa por um rápido desenvolvimento, formando conexões neurais que são fundamentais para habilidades cognitivas futuras, como linguagem, raciocínio e resolução de problemas. Cada experiência vivida pelas crianças contribui para esse processo de desenvolvimento cerebral. A importância do brincar: O brincar é uma parte essencial da infância e uma das principais maneiras pelas quais as crianças absorvem o mundo ao seu redor. Através do brincar, elas exploram, experimentam, resolvem problemas, desenvolvem habilidades motoras e sociais, e exercitam sua imaginação de maneira criativa.

Influência dos cuidadores: Os adultos desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças. Seja através de interações afetuosas, conversas, leitura de histórias ou modelagem de comportamentos, os cuidadores têm o poder de influenciar profundamente o desenvolvimento e o aprendizado das crianças desde cedo. **Ambientes enriquecedores:** Ambientes ricos em estímulos sensoriais, oportunidades de exploração e interações sociais positivas são essenciais para promover o desenvolvimento saudável das crianças. Ao proporcionar esses ambientes, podemos ajudar as crianças a desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais para o sucesso ao longo

da vida. Individualidade e diversidade: É importante reconhecer que cada criança é única e aprende de maneiras diferentes. Devemos celebrar a diversidade de experiências e perspectivas das crianças e adaptar nossas abordagens de aprendizagem para atender às suas necessidades individuais.

Bibliografia

Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19.

Nelson, C. A. (Ed.). (2006). *Handbook of developmental cognitive neuroscience*. MIT Press.

Elman, J. L., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. MIT Press.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Werker, J. F., & Tees, R. C. (2005). Speech perception as a window for understanding plasticity and commitment in language systems of the brain. *Developmental Psychobiology*, 46(3), 233-251.

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198(4312), 75-78.

Papousek, H. (1996). Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy. In *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 88-112). Oxford University Press.

Brasil. Ministério da Educação. (1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC.

Brasil. Ministério da Saúde. (2012). Cadernos de Atenção Básica - Saúde da Criança: Crescimento e desenvolvimento. Brasília, DF: MS.

Maluf, M. R. (2008). A criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se pensar a infância. Editora Artmed.

Coll, C. (1994). Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Editora Artmed.

Goulart, A. B., & Traversini, C. (Orgs.). (2017). Aprendizagem infantil: Contribuições da psicologia histórico-cultural. Editora Appris.

Coll, C., & Palacios, J. (Orgs.). (2002). Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação. Editora Artmed.

Cunha, J. (2000). Infância e educação infantil: Uma abordagem histórico-cultural. Editora Papirus.

Kishimoto, T. M. (2005). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Editora Cortez.

Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Editora Martins Fontes.

Ferreira, A. B. H. (2004). Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. Editora Nova Fronteira.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

ELISÂNGELA BRUNO DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade abordar a importância da música para crianças com TEA, na qual sabe-se que esse transtorno existe há muito tempo, sendo que seus primeiros indícios foram no ano de 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner fez observações em um pequeno grupo de crianças. Algumas características são determinantes para constatar esse tipo de transtorno. Sabemos que muitos foram os desafios e avanços em relação a garantia do direito da pessoa com deficiência, e dessa forma, ao longo dos anos observamos um processo de mudança na sociedade. Atualmente, muito se fala sobre a inclusão, porém é fundamental que ela de fato aconteça, e que todos tenham uma aprendizagem significativa, respeitando as particularidades de cada criança. Nesse sentido, refletir sobre a musicalização como ferramenta para trabalhar com crianças com TEA é um caminho, pois muitos são os benefícios.

PALAVRAS-CHAVES: transtorno do espectro autista, música, inclusão

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista é considerado um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) por ter como características, dificuldade de interação e socialização, atrasos de linguagem e comunicação e comportamentos disruptivos.

Antigamente, crianças com deficiência eram excluídas da sociedade, assim também aconteciam com crianças autistas, entretanto ao longo de muitos anos,

a sociedade passou por várias transformações, e com isso a garantia de direitos de pessoas com deficiência foi algo essencial para mudarmos essa concepção de exclusão pela sociedade. Atualmente, ainda existem falhas, barreiras, não como as de antigamente, entretanto, é essencial que a inclusão de fato aconteça, com qualidade.

A inserção de crianças com TEA nas unidades escolares é algo fundamental para seu desenvolvimento como sujeito, assim como qualquer outra criança neurotípica. Entretanto, é fundamental que exista um olhar voltado para essas crianças em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem, pois é conhecendo as características de cada criança, respeitando suas especificidades que podemos refletir sobre como preparar as propostas, atividades que auxiliem no seu desenvolvimento.

Um dos recursos que promovem uma melhor adaptação para crianças com TEA é a música. É por meio da música que a criança se descobre, redescobre, interpreta o mundo e principalmente sinta-se acolhido e pertencente ao grupo, assim como, estudos tem mostrado como a música tem sido positiva na questão de socialização, comunicação, contribuindo para melhora nesses aspectos.

Diante desses aspectos, o presente trabalho tem como objetivo abordar sobre a importância da música para crianças com transtorno do espectro autista, sendo a musicalização uma ferramenta essencial que deve ser utilizada nas escolas. Dessa forma, o trabalho está dividido em contextualização histórica, conhecendo um pouco sobre a origem do TEA, o direito à Educação, na qual abordo algumas legislações acerca do tema, protagonismo infantil, que relata sobre a escuta e valorização das falas e ações das crianças, e a música como recurso para crianças com TEA, sendo que refletimos sobre sua importância no auxílio do desenvolvimento da criança e sua aprendizagem.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O TEA é um transtorno que afeta a capacidade de interação social do sujeito, assim como a fala e o comportamento. Os primeiros indícios desse transtorno ocorreram no ano de 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner observou em um

grupo de crianças algo diferente do que de costume, como a dificuldade de interação entre os pares. Além disso, para identificação do autismo, ele também observou dificuldade de manter uma afetividade; atraso, dificuldade ou até mesmo ausência de linguagem e de comunicação, dificuldade com mudanças e os desejos por rotinas, memória afusada e hipersensibilidade auditiva. Segundo Leboyer (1995, p.25), “é considerada autista a criança que tem inaptidão em estabelecer relações com os outros, apresenta também atrasos na linguagem, além da criança possuir delongamento nos aspectos motores, cognitivos e sociais”.

O autismo tem sua origem na infância, na qual desde cedo observa-se certos comportamentos diferenciados, sendo também que existem diferentes tipos de comprometimento, considerando do mais leve, moderado e ao mais grave. Observa-se que uma das características do transtorno é o bloqueio em relação a interação social, que é estabelecer uma comunicação com alguém, ou até mesmo um vínculo afetivo, despertando muito incômodo para o sujeito. Dessa maneira, é importante conhecer cada criança, suas características e individualidades e assim, respeitar suas especificidades, pois conforme enfatiza Leboyer (1995), quando conhecemos e respeitamos as especificidades de cada criança, compreendemos o que é melhor para seu desenvolvimento, pois cada criança se desenvolve de uma forma, e ao se pensar no transtorno, cada criança tem um comportamento diferente em relação a outras crianças que possuem o transtorno.

Outra característica é a alteração de humor que acontece na maioria das vezes de forma momentânea, ou seja, uma criança enquanto dá várias gargalhadas constantemente, ao mesmo tempo pode ter crises de choro. Sendo assim, é fundamental que se observe a criança, compreendendo suas dificuldades, o que a deixa desconfortável, procurando sempre manter o equilíbrio, um ambiente calmo e tranquilo, pois essas variações de humor podem ocorrer frequentemente.

Ao longo dos anos, observamos as transformações que a sociedade passou, e diante disso, a inclusão foi algo essencial que ganhou forças nos últimos tempos.

Enquanto antigamente, os sujeitos que possuíam algum tipo de deficiência ou transtorno eram excluídos da sociedade, atualmente com o processo de transformação da sociedade, esses sujeitos passaram a ter visibilidade, e ganharam seu direito de existência e de frequentar a escola juntamente com todos, independente de condição física, ou outra do tipo. O sujeito que tem algum tipo de limitação não deve ser excluído dos seus direitos, muito pelo contrário, é um cidadão e faz parte da sociedade como todos, e a sociedade em si deve saber como lidar com as diferenças existentes, respeitando a todos. Para Gonçalves (2009), uma sociedade inclusiva oferta possibilidades iguais a todos, indiferente das necessidades que apresentam.

Diante desses aspectos, não podemos olhar para o transtorno como algo isolado, é importante que essas crianças frequentem as escolas regulares, assim como todos, e a partir disso, a equipe escolar deve promover a integração, refletindo que crianças com TEA tem uma forma diferente de pensar e enxergar o mundo, vivendo no próprio mundo, assim como todos, e quais são as possibilidades e adaptações que necessito para atender as especificidades dessa criança.

Assim, ressalto que todos devem ter as mesmas oportunidades, independente do seu diagnóstico, a inclusão precisa acontecer de forma que contemple a todos, garantindo os seus direitos.

DIREITO À EDUCAÇÃO

Como mencionado no capítulo anterior, observamos que muitas foram as transformações que ocorreram na sociedade, e ao refletirmos sobre a inclusão e o direito garantido de pessoas com deficiência, podemos citar que a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), foram considerados um “divisor de águas”, pois foi a partir disso, que as pessoas com deficiência puderam participar como cidadãos das exigências sociais como educação, trabalho, lazer e saúde, tudo isso desenvolveu o empenho para as políticas públicas da educação inclusiva a avançar ainda mais para conquistas dos direitos.

Ao observarmos a Constituição Federal de 1988, no artigo 208, é prescrito que a educação é direito de todos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), no V capítulo, foi dedicado a Educação Especial, sendo que no artigo 58 relata “entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente de necessidade especiais” (BRASIL, 1996).

Na LDB nº 9.394/96 enfatiza como deve ser realizado o auxílio educacional especializado com alunos com deficiência: “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” (BRASIL, 1996). Sendo assim, o professor especializado em educação especial deve direcionar seu trabalho no sentido de atender as demandas do aluno, viabilizando estratégias para um bom relacionamento entre professor e aluno na sala de aula, oportunizando também estratégias e recursos para facilitar a aprendizagem do aluno durante as aulas.

PROTAGONISMO INFANTIL

O protagonismo infantil é algo que vem sendo construído ao longo da história da infância. Ao considerarmos que antigamente a criança era vista como um adulto em miniatura, podemos analisar esse percurso de mudança que ocorreu no decorrer do tempo, na qual a criança passou a ser considerada como um sujeito de direitos. A partir do século XVIII, as crianças começaram a ser reconhecidas em suas particularidades, começaram a possuir um quarto único, alimentação considerada específica e adequada, começaram a ocupar um espaço maior na sociedade. Ali nascia a concepção de infância. Antes, como se viu, a infância era considerada um período sem valor. Agora a família começa a dar ênfase ao sentimento que tem em relação à criança. Considera-se uma revolução este novo sentimento dirigido à criança. Ela começa a ser importante, apreciada por sua família e a infância é reconhecida como uma época da vida merecedora de orientação.

Enquanto na Idade Média a criança era sem valor e suas responsabilidades eram

trabalhar e chegar o mais rápido possível na fase adulta, no Renascimento se dá o início do processo de escolarização infantil.

Atualmente, diante de tantas transformações, a criança é um sujeito que tem voz, e por vez o protagonismo infantil é essencial e ganhou visibilidade na Educação. Dessa forma, saber o que as crianças pensam e sentem é um dos aspectos importantes da pesquisa educacional. Sendo assim, escutar a voz das crianças nas escolas vai além do processo de compreender suas vivências, escolhas, mas é uma condição política, da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, s/d, p. 3).

Consideramos que a criança possui várias formas de expressar-se, comunicar-se, de compreender e que essas formas estão sempre entrelaçadas em suas vivências e experiências, formando um único conjunto que está ligado ao seu desenvolvimento. Por essas razões, os espaços das escolas de Educação Infantil são de extrema importância pois eles devem promover contextos investigativos para que as crianças possam se descobrir enquanto sujeitos de direitos, valorizando todas as linguagens tanto verbais como não verbais. Assim, consideramos que a dimensão se amplia do sentido individual de suas práticas para o sentido social de suas práticas (SANTOS, 2012 p. 10,11).

A escuta e o olhar do professor devem promover pesquisas, investigações no sentido de que possa refletir sobre sua prática pedagógica, assim como ampliarmos nossos olhares em relação as políticas públicas. É portanto, dessa maneira, que os espaços das escolas passam a ser voltados para infância, respeitando e valorizando a individualidade de cada criança, pois as mesmas são construtoras de conhecimentos, autonomia e competências. Sendo assim, faz-se de suma importância que a criança tenha vivência com a música tanto nos ambientes das Unidades Escolares, assim como também, no ambiente familiar, podendo expressar-se livremente, compreendendo o mundo à sua volta de uma forma diferente, sob o olhar da musicalização e da livre expressão artística.

Considera-se que a música na Educação Infantil é um dos recursos que promove a comunicação das crianças, sendo um meio facilitador para o desenvolvimento

da oralidade, e por essas razões é fundamental que as crianças vivenciem vários repertórios musicais, na qual isso contribuirá para suas próprias preferências musicais.

A MÚSICA COMO RECURSO PARA CRIANÇAS COM TEA

Ao refletirmos sobre a aprendizagem das crianças com TEA, o ponto principal para início é a observação. Quando observamos as características, o que gosta, o que incomoda, levantamos várias informações sobre determinada criança, e assim conseguimos pensar em diferentes possibilidades de trabalho pedagógico. A criança autista tem vários problemas em relação a demora, na qual na maioria das vezes a demora pode ser algo muito torturante. Dessa maneira, o fundamental é a qualidade do trabalho a ser desenvolvido, e não a quantidade. O professor deve ter um olhar atento a não subestimar a criança, mas incentivá-la sempre e elogiar por cada conquista, avanço adquirido durante o processo. Nesse sentido, a paciência, perseverança, repetição de comandos faz-se necessário sempre.

Muitas são as possibilidades de se trabalhar com crianças com TEA, entretanto, uma das possibilidades que vamos abordar e aprofundar no assunto é a musicalização. A música é algo que está presente na sociedade, no mundo, e que faz parte das diversas culturas existentes. São por meio das músicas que conhecemos algumas características de diferentes povos, e pensando no lado pedagógico, a música é uma forma de expressarmos nossas emoções, sentimentos, aprendendo aos poucos a forma de lidarmos com o que sentimos, assim como também, é um recurso utilizado para acalmar em meio a agitações. Outras contribuições da música são: desenvolvimento do cognitivo, atenção, concentração, oralidade, controle de impulso, controle de ações motoras, entre outros.

De acordo com Dias (2017), a música auxilia na regulação do controle sensitivo e motor da criança autista, pois geralmente os mesmos se desregulam no dia-a-dia, assim como também auxilia no rompimento do isolamento da criança.

Observa-se que a música é um recurso que acalma a criança autista em

momentos crise, na qual a criança passa a ter uma outra leitura e visão de mundo, sentindo-se acolhida e pertencente ao espaço, e também percebe uma nova possibilidade de comunicação.

Considera-se que trabalhar com musicalização é fundamental, pois é uma maneira de oportunizar aprendizagem significativa e de contribuir para o desenvolvimento da criança. Para que isso de fato aconteça, é essencial que o professor planeje suas propostas musicais não apenas por um preenchimento de aula, muito pelo contrário, a música precisa ter uma intencionalidade, e além disso, é imprescindível que os espaços sejam organizados. Sabe-se que a aprendizagem é algo que acontece diariamente a partir daquilo que é significativo para criança, ou seja, aquilo que faz parte da sua vida, sendo assim, pensar em possibilidades de levar para sala de aula instrumentos musicais é uma das maneiras de ampliar o conhecimento, permitindo com que as crianças tenham o contato com os instrumentos, que se interessem pelos mesmos. Nesse sentido, isso facilitará a interação entre professor e aluno, uma vez que já sabemos que crianças com TEA tem essa dificuldade de socialização e interação, sendo que as experimentações e vivências com os instrumentos permitirão com que a criança possa ouvir, tocar, olhar ajudando a desenvolver seu intelecto, favorecendo a acuidade auditiva: quando tenta imitar gestos, dançar que auxilia a coordenação motora, ajudando na atenção e ritmo, cantando ou emitindo sons ela compreende as suas capacidade e o ambiente em que está inserida (PADILHA, 2008).

No que diz respeito a comunicação verbal e não verbal, nota-se que crianças com autismo tem dificuldade em compreender as representações simbólicas e seus símbolos, e por essas razões existe a “linguagem autista”, que é uma linguagem cercada de ecolalia, mudez ou comunicação limitada. Assim, ao pensarmos na música, observamos que também é uma maneira de contribuir nesse processo do desenvolvimento da oralidade, pois estimula a verbalização, incentiva os processos mentais vinculado ao simbolismo, entendimento, os aproximando da comunicação verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do trabalho, observo que muitos são os desafios enfrentados pelas crianças com TEA, na qual muitas das vezes, a inclusão nas escolas que deveria ser uma caminho para romper com as barreiras, simplesmente acaba sendo falha, pois observa-se que a criança fica apenas ocupando um espaço numa carteira de sala de aula, sem estímulo, sem incentivo do professor, entretanto, quando há professores empenhados em trabalhar com a criança, no sentido de promover a aprendizagem, muitos não são capacitados e não sabem por onde começar.

Dessa maneira, sabe-se que o ponto inicial antes de qualquer trabalho é conhecer a criança, suas particularidades, o que a incomoda, o que a desestabiliza e a partir dessas informações oportunizar um espaço tranquilo, acolhedor e que acolha a criança.

Muitos são os recursos que podemos utilizar, entretanto, a música é um destes, considerada uma ferramenta fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com TEA.

A música contribui para o rompimento do isolamento social, assim como também estimula a oralidade, além de auxiliar no desenvolvimento socioemocional. É por meio da música que trabalhamos as emoções, e oportunizamos o contato com o mundo.

Cabe ao professor refletir e planejar as propostas pedagógicas que auxiliarão no processo de ensino-aprendizagem, incluindo a musicalização como aliada nesse processo, assim como também oportunizar o contato com diferentes instrumentos musicais, pois é a partir das vivências e experiências que a aprendizagem torna-se mais significativa para a criança.

REFERÊNCIAS

_____. **Governo Federal. Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/cf88>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 24 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

Dias, I M (2017). et al. **Autismo na adolescência e os impactos da musicalização e equoterapia na inclusão social.**

Gonçalves, M L. F (2009). **Ele é autista... O que faço?** Cartilha para pais e profissionais da pessoa autista orientações de condutas e procedimentos com a pessoa autista. Brasília

Leboyer, M. (1995). **Autismo Infantil: Fatos e modelos.** Revisão técnica de Lambert Tsu- (2.ed.) Papyrus.

PADILHA, M. C. P. **A Musicoterapia no Tratamento de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.** Universidade da Beira Interior.

SARMENTO, M.; SOARES, N.; TOMÁS, C. **Participação social e cidadania activa das crianças.** Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.s/d.Disponível em:<http://paralapraca.org.br/wpcontent/uploads/Participa%C3%A7%C3%A3osocialcidadaniaativadascriancas.pdf>. Data de Acesso: 07/01/2024

SANTOS, Núbia Schaper. **As ideias fora do lugar das ideias: notas sobre a transição das creches públicas da assistência para a educação no município de Juiz de Fora.** In: ARAGÃO, Maria Darcilene (Org.). Trajetórias de Pesquisas em creches e escolas de Educação Infantil. Juiz de Fora: Ufjf, 2014. p. 127-144.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO COGNITIVO E EMOCIONAL DA CRIANÇA

ELISÂNGELA BRUNO DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar a influência da música no processo cognitivo e emocional da criança. Sabe-se que trabalhar com musicalização nas salas de aulas é uma forma de facilitar a aprendizagem das crianças, despertando a curiosidade e respectivamente, o interesse das mesmas pelas disciplinas. É importante que o professor compreenda que a utilização desse recurso em sala de aula não é apenas um “passatempo”, mas é algo com muitos benefícios que auxiliam no desenvolvimento da criança. Para isso, é de suma importância que o professor esteja em constante pesquisa, buscando se aperfeiçoar no sentido de oferecer novas propostas mais dinâmicas para seus alunos.

PALAVRAS-CHAVES: Música, Criança, Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A música como um elemento sempre presente em nossa sociedade, cultura, como também em outras culturas, é um recurso potente no processo de aprendizagem da criança, pois ela contribui para uma aprendizagem significativa. Ela também configura-se como uma linguagem capaz de expressar as diferentes emoções, os sentimentos, desde muito cedo, na vida dos indivíduos.

É importante ressaltar que estudos realizados na Finlândia, em 2015, pela

Universidade Helsinque, comprovaram que ouvir música clássica sempre, resguarda o cérebro de doenças degenerativas, como exemplo, o Parkinson e Alzheimer, contribuindo para o fortalecimento da imunidade, além de ativar os hormônios ligados ao prazer. (AGUIAR,2017)

O objetivo desse trabalho é abordar sobre como a música tem forte influência no nosso desenvolvimento, sendo que muitas das vezes, nós enquanto professores não sabemos de que forma mais abrangente a música pode contribuir na formação do sujeito em pleno desenvolvimento, considerando o seu físico, psíquico, entre outros. Dessa forma, compreender os processos, a importância do contato e oportunizar um ambiente rico em estímulos é ter consciência de que a música não é um mero passatempo na sala de aula, mas é uma proposta pensada, planejada que requer do professor reflexão sobre como trabalhar em sala de aula de forma que todas as crianças tenham o seu direito garantido, direito esse de experimentar, vivenciar, ter o contato, cantar, tocar, e de até mesmo não participar, quando assim é sua própria vontade.

Muitas das vezes, é natural encontramos na Educação Infantil as cantigas de roda, música para todos os momentos, como a hora da história, do lanche, do almoço, entre outros momentos, e conforme a criança vai crescendo e passando por outras fases, observa-se que se deixa de utilizar desse recurso. É de suma importância que o professor veja a musicalização como uma aliada a sua prática pedagógica, e assim utilize desse recurso em todas as etapas da aprendizagem da criança.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A música é algo que está presente na sociedade há muito tempo. Ela é considerada uma arte, que tem inúmeras finalidades, seja para relaxar, se emocionar, diversas experiências são proporcionadas pela música. Brésica (2003, p. 25), pontua que a música é uma “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e, como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc.

Nesse sentido, observamos que a música faz parte da cultura de cada povo, sendo fundamental na civilização, e dessa forma, ao pensarmos na sala de aula, vemos que ela é uma grande aliada no desenvolvimento infantil e também da aprendizagem.

A música pode ser utilizada como ferramenta pedagógica atuando na formação cognitiva, linguística, social, pois para Silva (2012, p.36), a música é uma ferramenta fundamental “para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento pela criança, porque a música além de atrair a criança, serve de motivação, deixa-a mais atenta aquilo que o professor pretende com ela [...]”.

Na sala de aula muitas das vezes encontramos a música sendo trabalhada de uma forma sem planejamento, e não é esse sentido de se levar a musicalização, é fundamental que o professor compreenda o objetivo de se trabalhar com esse recurso, na qual também não estamos referindo em formar músicos, mas sim, em auxiliar no processo de aprendizagem das crianças, despertando a curiosidade e o prazer pela música. Podemos destacar como exemplos, as paródias, cantigas, entre outros.

Assim, a música passa a ser uma ferramenta com intencionalidade, e não apenas algo oferecido pelo professor sem planejamento.

É importante ressaltar que para Viviane Cristina da Rocha e Paulo Sérgio Boggio (2013), a música influencia o processo cognitivo do ser humano, contribuindo com o sistema neurológico. Dessa maneira, a música contribui para a ativação dos neurônios espelho, que são células ligadas ao comportamento empático, social e imitativo. Esses neurônios têm como função refletir sobre o que observamos. Sendo assim, a musicalização consegue reorganizar e redimensionar o nosso cérebro.

Outra influência da música no nosso corpo é em relação a interferência no processo fisiológico, que estão ligadas aos ritmos da respiração, frequência cardíaca.

De acordo com (MUSZKAT, 2012), quando ouvimos uma música que gostamos muito por diversas vezes, há um aumento de neurotrofinas, que são liberadas

pelo cérebro quando nos encontramos em situações de desafios, na qual isso pode prolongar a sobrevivência de neurônios e favorecer algumas mudanças na conectividade na plasticidade cerebral.

Ao pensarmos nas crianças, considera-se que muitos são os benefícios da música, quando os mesmos têm contato, sendo que as melodias, ritmos, timbres das canções são as primeiras contribuições para os bebês, e nesse momento, eles vão construindo seu repertório musical. Além disso, é importante ressaltar que auxiliará em todo o crescimento e desenvolvimento infantil, tanto no motor, neurológico, psicológico, cognitivo. Para Weigsding e Barbosa (2014), além desses benefícios relacionados ao cognitivo, podemos também relatar sobre as sensações, emoções. Quando a criança vivencia diversas experiências, essas acarretam uma mistura de sentimentos, emoções, e dessa maneira, isto também deve acontecer com a música. A partir do momento que oportunizamos diferentes experiências musicais favorecemos um ambiente rico de aprendizagens, na qual a criança com o tempo começa a diferenciar os estilos, os ritmos, as letras, velocidades, sendo que isso contribui para o desenvolvimento da atenção, memorização e discriminação auditiva.

Em relação a formação cerebral da criança, Muszkat (2012) destaca que quanto mais cedo o contato da criança com a música, além de trabalhar e descobrir talentos muitas das vezes escondidos, vemos que o cérebro acaba sendo mais fluído, conectado e criativo. Dessa maneira, o estímulo é uma das formas que contribui para o desenvolvimento, na qual percebemos respostas em seu próprio desenvolvimento mais enriquecedoras, maior atividade das áreas associativas cerebrais, maior grau de formação de neurônios no hipocampo.

O hipocampo é uma das áreas responsáveis pela memória, e toda vez que ouvimos uma canção familiar, ele é ativado, pois além de já ter ouvido aquela canção, temos a capacidade de lembrá-la.

Sendo assim, observa-se como a música é fundamental no desenvolvimento da criança, pois muitos são os benefícios que auxiliam na formação do sujeito, e por essas razões, consideramos uma ferramenta educacional, quando bem trabalhada em sala de aula com as crianças.

JEAN PIAGET E AS FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O ser humano se desenvolve nos aspectos afetivo, social, emocional, e assim vai passando por essas fases até chegar a fase adulta. Segundo Piaget, o homem passa por quatro estágios que são essenciais para o desenvolvimento, na qual ao completar o ciclo podemos compreender como sujeito no seu desenvolvimento integral.

Cada estágio tem suas próprias características, e quando bebê logo vai se passando pelas variações e observamos o estágio de desenvolvimento em que se encontra.

Considera-se que a teoria de Piaget tem como objetivo analisar os processos mentais do ser humano, compreendendo cada parte do seu desenvolvimento até a fase adulta. Dessa maneira, observa-se que é necessário respeitar o desenvolvimento de cada criança, respeitando suas especificidades, e ao refletirmos sobre o âmbito escolar, é importante ressaltar que as propostas desenvolvidas pelos professores devem estar de acordo com a fase do desenvolvimento de cada criança, pois para cada fase, observa-se o que já a criança consegue fazer.

O ser humano quando alcança o conhecimento consegue muitas transformações em sua vida, e assim, as estruturas operacionais denominadas por Piaget é que são as responsáveis para a base do conhecimento. Os quatro estágios do desenvolvimento dessas estruturas são: Sensório-Motor, Pré-Operatório, Operatório Concreto, Operatório Formal.

Abaixo, vamos conhecer um pouco mais sobre cada estágio:

Estágio sensório motor: (0 – 2 anos): nessa fase, as crianças aprendem testando seus próprios reflexos e movimentos, desenvolvendo a percepção do próprio corpo e dos objetos. O entendimento do mundo se dá por experimentação e interação com o mundo à volta. Assim que o bebê nasce, ele começa com seus movimentos, as conquistas nessa fase de desenvolvimento são em relação a como pegar um determinado objeto, quais estratégias o bebê utiliza para essa

finalidade.

Em relação a comunicação, observa-se que o corpo, o olhar, choro são formas do bebê se comunicar e dizer o que está sentindo no momento. A criança tem a capacidade de começar a manipular objetos que ela consegue alcançar, apegar e levar até a sua boca para sugá-lo. A criança vai se aperfeiçoando o olhar, pega o objeto, e para estimular, as crianças nessa fase começam a ser utilizados os brinquedos de sons e fácil manuseio, o bebê vai conseguindo adquirir mais movimentos como olhar ou virar a cabeça para objetos que estão se movimentando ou fazendo barulho.

Já com dois anos, a criança começa a reconhecer-se e compreender o ambiente em que está inserida. Sua capacidade motora já está mais desenvolvida, na qual consegue correr, alimentar-se sozinha, entre outros.

Estágio pré-operatório: (2 a 7 anos): nesse estágio a criança é egocêntrica, ou seja, tem dificuldade de se colocar no lugar do outro, em compartilhar objetos. A criança já consegue usar imagens ou falar algumas palavras para retratar algo que viu. Aos poucos, conforme vai se desenvolvendo, seu vocabulário vai ampliando, na qual a criança consegue se comunicar melhor. Nesse momento, a criança compreende a sua volta, o seu ambiente, e começa a questionar, procurando entender sobre as coisas.

Piaget destaca que é essencial a interação social, pois a criança vai aprendendo uns com os outros, principalmente a lidar com suas frustrações.

Estágio operatório concreto: (7 -11 anos): nesse estágio o egocentrismo diminui e a criança passa a ter maior capacidade de se colocar no lugar do outro e entender conceitos morais de certo e errado por volta dos 7 anos. Nessa fase, as crianças apresentam maior capacidade de pensar soluções mentais para problemas reais. A criança começa a aprender na prática, ou seja, fazendo para aprender, pegando e construindo, capacidade de perceber ação e reação.

Segundo Rappaport, Fiori e Davis (1981), “a criança começa a ter noção de que as outras pessoas têm sentimentos diferenciados dos seus. Aos poucos, a criança começa a se colocar no lugar do outro, e a partir disso, começa a desenvolver a atenção, concentração, demonstra interesse em fazer alguma

atividade, aprimorando o processo de leitura, escrita, criação. É importante ressaltar também, que nesse estágio, a criança começa a lidar melhor com seus sentimentos.

Estágio operatório formal:(11 anos em diante): esse estágio caracteriza-se como entrada na fase adulta, na qual passa a ter a capacidade de pensamentos lógicos dedutivos e abstratos, tendo a capacidade de raciocinar a partir de hipóteses. A criança começa a entender o pensamento abstrato, que é quando consegue compreender a história do outro, contada pelo outro, apresenta uma maior autonomia e independência, conseguindo realizar suas tarefas. Com o decorrer do tempo, vai se aprimorando cada vez mais. Considera-se esse período como o da adolescência, na qual a criança já está mais amadurecida, entrando cada vez mais no mundo adulto, e deixando de lado as brincadeiras.

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Ao pensarmos na concepção de infância nos dias atuais, vemos que a aprendizagem se torna mais prazerosa, quando parte das descobertas das crianças, ou seja, ouvir a criança é uma das maneiras de oportunizar o protagonismo infantil e auxiliar na construção da aprendizagem e conhecimento. Pensando assim, vemos que com a música não é diferente, pois quando professores conhecem o repertório musical de suas crianças, observa-se que a aprendizagem por meio da musicalização torna-se mais fácil.

As atividades com músicas propiciam com que a criança se conheça melhor, desenvolvendo sua noção de esquema corporal e favorecendo a comunicação com os outros.

A música pode ser utilizada como acolhimento, quando as crianças chegam na sala de aula, isso proporciona com que elas sintam-se bem-vindas, seguras e acolhidas ao ambiente, assim como também, possui efeito relaxante, que é acalmar após momentos de atividade física, e até mesmo agitação.

O espaço lúdico é uma das formas que deixam as crianças a vontade, respeitando suas especificidades e escolhas, daquilo que elas propriamente querem fazer, e assim, a música pode ser inserida, no intuito de despertar a

curiosidade, a expressão dos sentimentos, compreendendo o que se passa internamente e aprendendo a lidar com suas emoções.

Uma das possibilidades do professor levar a música para a sala de aula, não é apenas em trazer canções para as crianças ouvirem e cantarem, mas pode-se trabalhar com os diferentes sons que temos na escola, como por exemplo, pedir para que as crianças façam silêncio e observem os sons que elas escutam nesse momento, pode-se também ouvir os sons da natureza, caso a escola tenha um pequeno jardim, ouvir os pássaros, o som do vento, são formas também de se trazer a música para o cotidiano da sala de aula.

A diferenciação dos sons também auxilia no processo de alfabetização, pois as crianças terão uma maior capacidade de atenção e concentração em relação aos sons das letras, identificando as variações sonoras, letras.

Para Ponso (2008, p.14) “a música é um saber específico, não com caráter fechado em si, mas que auxilia, interage, enriquece e é aprendida em conjunto com as demais áreas do conhecimento, seja matemática, literatura, ou a história.”

O professor pode também trazer músicas relacionada a temática em que irá trabalhar no dia, promovendo um interesse e curiosidade maior na participação das atividades.

Segundo Barreto e Chiarelli (2011), as atividades de musicalização podem também auxiliar no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, pois a música além de acalmar, é uma maneira de expressão e comunicação, auxiliando na desinibição, pois a música afeta o cérebro e o estado emocional, auxiliando no processo cognitivo.

É importante que o professor seja o mediador das relações entre as crianças, sua aprendizagem, e de sua curiosidade, uma vez que a música nos envolve e ao mesmo tempo nos ensina. Para Santos e Parra (2015), a música tem a função de ensinar conceitos, interação social e ideias, sendo que os jogos musicais quando utilizados de forma lúdica, estimulam os sistemas de controle da memória, linguagem, atenção e do pensamento superior.

Por essas razões, o professor deve sempre aprimorar suas práticas em sala de

aula, refletindo sobre suas propostas pedagógicas e procurando sempre se aperfeiçoar, inovando suas aulas.

Portanto, a música é um recurso pedagógico que favorece vários estímulos para as crianças, facilitando seu desenvolvimento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do trabalho desenvolvido ampliei meu olhar sobre as contribuições da música no desenvolvimento do sujeito em formação. A música quando trabalhada em sala de aula contribui na aprendizagem, no desenvolvimento da curiosidade, proporcionando experiências únicas na aquisição do conhecimento. Durante a realização do trabalho, vimos também que por meio da música, as crianças conseguem apresentar mais interesse em uma determinada disciplina, pois isso motiva a persistir em meio as dúvidas, compreendendo novos desafios. Observa-se que a música pode auxiliar na alteração das sinapses neurais e criar novas conexões, gerar atenção e alterar a percepção do ambiente, além de contribuir no estado emocional dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ione. **Música clássica previne doenças neurodegenerativas como Parkinson e demência.** Huffpost, 2017. Disponível em: www.huffpostbrasil.com/2015/03/13/musica-classica-previne-doencasneurodegenerativas-como-parkinson_a_21681256/ Acesso em: 19 de fevereiro de 2024

BARRETO, S. J.; CHIARELLI, L. K. M. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Revista Recrearte, Nº3, 2005. Disponível em:

<http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>.

Acesso em: 25 de fevereiro de 2024.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003

MUSZKAT, M. **Música, neurociência e desenvolvimento humano**. In: JORDÃO, Gisele et al. *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012, p.67,69. Disponível: http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Mauro_Muszkat.pdf Acesso em: 22 de fevereiro de 2024.

PONSO, C. C. **Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. Porto Alegre: Sulina, 2008

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

SANTOS, L. S.; PARRA, C. R. **Música e Neurociências: inter-relação entre música, emoção, cognição e aprendizagem**. Revista online Psicologia. PT. 2015. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0853.pdf> Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

SILVA, P. C. V. **A música como veículo promotor de ensino e aprendizagens**. Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1520/1/DissertMestradoPaulaCristinaViveirosSilva2012.pdf> Acesso em: 23 de fevereiro de 2024

WEIGSDING, J. A.; BARBOSA, C. P. **A influência da música no comportamento humano**. Arquivos do MUDI, 2014, v 18, n 2, p 47-62.

Disponível: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/25137/pdf_59> Acesso em: 15 de janeiro de 2024



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISÂNGELA BRUNO DE SOUZA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância da música como uma ferramenta pedagógica fundamental na Educação Infantil. Ao refletirmos sobre a concepção de criança e observarmos que ao longo do tempo o protagonismo infantil é algo que tem sido refletido por profissionais da Educação, como a garantia de uma aprendizagem significativa, oportunizando o direito de escolha sobre aquilo que ele realmente quer, dando-lhe autonomia, vemos que uma das propostas é a musicalização. É por meio da música que a criança expressa suas emoções, compreendendo-as, assim como também, estimula a oralidade, promovendo a ampliação do vocabulário. Muitos são os benefícios da musicalização na sala de aula, entretanto, para que o trabalho seja efetivo, é fundamental que o professor tenha um olhar voltado a práticas musicais, e que seja um pesquisador tema, buscando sempre aprimorar seus conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVES: música, aprendizagem, ludicidade

INTRODUÇÃO

A música está presente na vida da criança desde muito antes do seu nascimento, assim como também, continua fazendo parte de toda sua vida. Dessa maneira, quando pensamos no ambiente escolar, observamos o quanto é importante que a música se faça presente nesses espaços, como por exemplo, durante os

momentos de brincadeiras, pois é nesse momento que a criança irá aprender a se expressar, a compreender as regras e a interagir com os demais.

Os benefícios que a musicalização apresenta são inúmeros, tais como, o desenvolvimento da oralidade, atenção, concentração, ampliação do vocabulário, expressão e compreensão dos sentimentos, imaginação, criatividade, entre outros.

O presente trabalho tem como objetivo abordar sobre esses benefícios da música quando trabalhados em sala de aula, principalmente na Educação

Infantil, com crianças bem pequenas. Sabe-se que é na primeira etapa da Educação que devemos oportunizar diversas experiências significativas para as crianças, pois nesse período, assim como os demais, elas estão em plena formação. Nesse sentido, quando oferecemos meios para uma aprendizagem significativa, oportunizamos que futuramente, quando ela estiver no processo de alfabetização, isso acontecerá de uma forma mais leve e prazerosa para a criança.

A música é uma ferramenta que contribui para formação integral do ser humano. Por meio dela a criança entra em contato com o mundo letrado e lúdico, assim como também promove o prazer da criança em apreciar peças teatrais, musicais, oportunizando o contato com a cultura, dando-lhe a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criatividade. O espaço da Educação Infantil não é apenas um momento de cuidar, mas é um lugar apropriado para o estímulo de bebês e crianças, na qual o protagonismo infantil se faz presente, e por meio do lúdico que a aprendizagem acontece, de forma a oferecer novos conhecimentos.

Ao pensarmos na música no contexto da Educação Infantil, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem, tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos.

Por essas razões, o professor pode utilizar a música como recurso pedagógico de diferentes formas, seja apresentando uma música, conhecendo o repertório

das crianças ou até mesmo promovendo o contato com diferentes instrumentos musicais. Faz-se necessário a sensibilização dos professores para despertar a conscientização quanto às possibilidades de a música favorecer o bem-estar e o crescimento do saber dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

Para nortear o leitor, o trabalho foi articulado da seguinte forma: um breve histórico sobre a música na escola, abordando como a musicalização teve sua origem no âmbito escolar, a música no processo de desenvolvimento infantil e do ensino-aprendizagem, e para finalizar, considerações finais acerca do trabalho desenvolvido e as referências bibliográficas.

A MÚSICA NA ESCOLA- BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Ao pensarmos na música como ensino, imaginamos que é algo recente na Educação, entretanto, isso não é fato. A música existe há muito tempo, fazendo parte da vida das pessoas, e dessa forma, também fez parte do ensino de cada época, como por exemplo, na Grécia Antiga, que era obrigatório o ensino da música. De acordo com Gainza (1988, p.22) “A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no “a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau.”

A música é uma maneira de expressar as emoções, sentimentos, na qual auxilia no processo de compreendermos um pouco melhor o que se passa no nosso próprio interior, e nesse sentido oportuniza uma construção de relacionamento entre professor-aluno de forma mais harmônica, na qual o professor não impõe o que apenas sabe, mas há uma construção coletiva entre eles de pontes de ensino e aprendizagem, valorizando o que a criança já sabe sobre a música, ou até mesmo seu repertório musical. Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p.43), “[...] a linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidades, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos dá.”

A palavra música tem origem no termo grego musiké, arte feita para musas. Na antiguidade a música era referência, pois além de fazer parte da vida das pessoas, era algo caracterizado como identidade de cada povo, país, sendo que naquela época, para se conhecer sobre um determinado povo, bastava conhecer a música que lhes representavam. Ao pensarmos nos dias de hoje, observamos também que a música faz parte da nossa sociedade, e da vida do ser humano, como por exemplo, as músicas folclóricas, religiosas e até mesmo os diferentes estilos musicais que têm ganhado espaço cada vez mais nas mídias, indústrias comerciais.

Ao pensarmos no contexto brasileiro, vemos que a relação da música com o ensino tem início no Brasil colônia, pois os jesuítas vieram para o Brasil a partir de 1549 e tinham a missão de catequizar os indígenas que viviam aqui, dessa forma, já existia uma aproximação com a música e cultura indígena, e também com os louvores cantados pelos jesuítas. Com o processo de colonização e o uso de mão de obra escrava na colônia, populações africanas foram trazidas para o Brasil, dessa forma a cultura africana veio junto. É importante ressaltar, que a cultura africana é muito rica em sua história, músicas, ritos, danças, entretanto, ela não era valorizada, porém com o passar dos anos, ela foi sendo inserida inevitavelmente na cultura brasileira. Muitos instrumentos de percussão e danças que se conhece hoje vieram nesse processo de utilização da mão de obra escrava, tais como: agogô, o berimbau, o maracatu, o cateretê, dentre outros (COELHO, 2006).

Na primeira metade do século XX, com a influência do modo de como a corte portuguesa estruturou o ensino de música “inicia-se o gradativo processo de desligamento da prática musical na escola regular, passando isto a acontecer nos conservatórios e academias, visando mais o aprendizado técnico da música” (PINTO, 1998, p.14).

Nesse momento eram ensinados apenas reproduções de padrões existentes, não considerando os aspectos lúdicos da música.

Já em 1971, com o Brasil na ditadura militar, a LDB 5.692, extingue o ensino de música como parte específica, e assim, o ensino de música é incorporado à

Educação Artística, “Essa medida resultou no quase desaparecimento das atividades musicais na escola, devido à formação precária do educador que não dispunha de um amplo conhecimento dessa linguagem” (CHIOCHETA; REIS 2016 p 4).

Em 1980 é instaurado o movimento Arte-Educação, sendo que tinha como objetivo organizar e conscientizar o ensino da arte em ambientes formais e informais da Educação. Vale ressaltar que esse movimento passou por várias reformas devido a problemática de seu tempo, além de influências da ditadura militar.

Em 2008, foi sancionada a lei n. 11.769, estabelecendo o ensino obrigatório de música em escolas de Educação Infantil.

A MÚSICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ENSINO-APRENDIZAGEM

A arte é um recurso que o professor pode estar utilizando na sala de aula, pois sabemos que "as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio" (BRASIL, 1998), portanto, trabalhar com arte em sala de aula é oportunizar um ambiente mais descontraído e lúdico para criança, visto que na maioria das vezes, a sala de aula se torna um ambiente não tão atrativo para as crianças.

Quando pensamos em Educação, não podemos deixar de nos referir a Ludicidade, que é algo muito essencial principalmente na Educação Infantil, pois é a partir do lúdico que as crianças se expressam, brincam livremente, ou seja, para se considerar uma proposta lúdica, a criança tem o poder de escolha em participar ou não daquela proposta. Nesse sentido, podemos considerar também, que a ludicidade não são apenas jogos, brincadeiras, mas também são propostas livres, sendo realizadas de forma livre e prazerosa, tanto individual ou em grupo.

A função social da escola frente os diferentes tipos de arte não é apenas de repassar o conteúdo para o aluno, muito pelo contrário, é de promover uma

reflexão, gerando um senso crítico e estético. Sendo assim, a teoria nesse momento não é o ponto crucial da aprendizagem, pois o importante é aproximar a criança da arte, como por exemplo da música, sendo fundamental valorizar o repertório musical da criança, observando o que ela já conhece e a partir disso construir uma ponte entre conhecimento e aprendizagem, oportunizando com que por meio da música exista uma interdisciplinaridade entre os conteúdos, disciplinas trabalhadas em sala de aula. Paulo Freire contribui em sua Pedagogia da Autonomia, onde diz que "o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica" (FREIRE, 2001 p. 43).

A musicalização como linguagem universal pode contribuir para assimilação de conteúdo, além de favorecer a identidade de cada sujeito, respeitando sua história, assim como também, favorece o senso rítmico, a imaginação, a memória, concentração, atenção, autodisciplina, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicomotor da criança.

Ao trabalharmos com a música na sala de aula oportunizamos uma possibilidade de mudanças na relação de indivíduos com a cultura que seus pares criam, pois é por meio da partilha desses elementos culturais que enxergamos com outro olhar, dando-lhes outros significados, ressignificando, descobrindo e redescobrimos (COELHO, 2006). Portanto, a linguagem musical no âmbito escolar promove construções que transformam o ensino, a aprendizagem, propondo novas leituras de mundo.

Diante disso, a escola tem o papel de despertar os alunos para a compreensão das diferentes linguagens artísticas, pois é por meio da música que a criança tem a oportunidade de expressar sua cultura, que vem de casa. (BARRO; MARQUES; TAVARES, 2018).

Para Hernández (2000), a música é vista como produção social e cultural do sujeito e de sua coletividade, com características próprias de acordo com sua época. Dessa maneira, a música não deve ser um recurso na sala de aula que apenas preencha uma lacuna, como ouvir pelo ouvir, mas é necessário desenvolver o pensamento artístico, diversificando-as, contextualizando-as,

motivando a curiosidade e investigação.

Nesse sentido, a música é uma grande aliada no processo de alfabetização e letramento, pois desperta a atenção, comunicação, curiosidade, interesse, autonomia.

Para Camelo (2009), o professor é o mediador dessa relação, pois ele tem o papel de propor para os alunos situações de aprendizagem no sentido de reconstruir o conhecimento. Dessa maneira, a musicalização é uma ferramenta fundamental na sala de aula, no intuito de preparar o aluno como um sujeito social, num ambiente democrático, preparando-o para a sociedade.

Quando pensamos na música com crianças bem pequenas, que é na Educação Infantil, observa-se também que esse recurso é fundamental nas interações do dia-a-dia entre as crianças e professor, pois contribui também para o desenvolvimento da criança, além de promover uma melhor compreensão das comandas dadas pelo professor. Para Tourinho (1996, p. 107): “A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade.”

Nessa fase do desenvolvimento é importante sempre estimular as crianças de forma positiva, tornando sua aprendizagem algo significativo para ela. Sabe-se que em todas as culturas a música está presente e dessa maneira, as crianças brincam com ela.

A música auxilia no desenvolvimento de outras habilidades das crianças, tais como raciocínio, criatividade, concentração, entre outros, nas quais contribuem para uma aprendizagem significativa. Assim, os conhecimentos são potencializados quando as crianças convivem com a música, de modo que forneça condições para a criança criar, interagir, observar.

Outro ponto a ser observado é a oralidade, pois a linguagem e a música seguem ao processo de desenvolvimento da linguagem falada, e dessa maneira devemos sempre conversar com as crianças sobre o que sabem, conhecendo seu repertório musical.

Muitas são as formas do professor trabalhar a musicalização com crianças bem pequenas, como exemplo temos: cantigas, parlendas, brincadeiras cantadas,

entre outros. É importante ressaltar que ao trabalhar com a linguagem musical na escola, o objetivo principal é estimular o desenvolvimento infantil e não formar músicos. Nesse sentido, é necessário que o professor conheça o repertório musical de cada criança, fazendo essa interação sobre o que já conhecem e o que irão aprender. Ao cantar a criança libera suas emoções, e por meio da música aprendemos a lidar com o que sentimos.

O professor ao trabalhar canções infantis que são repetitivas e que possuem rimas, contribui para uma fácil compreensão das palavras, pois ao cantar, o aluno vai melhorando cada vez mais sua oralidade, conhecendo outras palavras, e ampliando seu vocabulário.

A música é um dos recursos que podem ser trabalhados diariamente na sala de aula com as crianças, pois como já vimos, muitos são os benefícios, assim como também auxilia no desenvolvimento da criança, permitindo com que a criança se expresse livremente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do trabalho realizado, observamos que a música está ligada a humanidade há muito tempo. A música é uma arte que vem sendo nos últimos tempos esquecida no âmbito escolar, porém é de suma importância que ela seja recolocada na sala de aula, pois ela propicia ao aluno um aprendizado global, emotivo com o mundo. Dessa maneira, trabalhar com a musicalização desde cedo com crianças bem pequenas é oportunizar diversas aprendizagens significativas.

Trabalhar com essa temática despertou o interesse cada vez mais em conhecer e se aprofundar sobre a música e como ela é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Vale ressaltar que o professor deve sempre buscar formação, não sendo necessário ser um musicista, mas deve estar bem claro que a música é uma ferramenta pedagógica que deve ser bem trabalhada com as crianças, refletindo sobre todas as propostas que a envolvem, e não apenas trabalhar a música como um “tapa buraco”, na falta de outra proposta prazerosa. Nesse sentido, é

fundamental também que a música em sala de aula não seja algo imposto pelo professor, não obrigando os alunos a fazer algo que não seja do seu agrado, mas nesse momento a sensibilidade do professor em perceber o que de fato seus alunos trazem para a sala de aula, é uma das possibilidades de aproximar eles dessa arte, fazendo com que eles se apaixonem, se envolvam, pois a música tem o poder de acalmar, relaxar, e de divertir as pessoas.

É importante que o professor compreenda sua relação como mediador de cultura dentro desse processo pedagógico, lembrando sempre da importância de se trabalhar a arte da música na sala de aula, sendo uma das possibilidades de estimular e contribuir para o desenvolvimento da criança.

No dia-a-dia com as crianças, sabemos que o lúdico se faz presente em tudo, nesse sentido, é essencial que o professor oportunize esse contato com a música de forma lúdica, permitindo com que as crianças possam vivenciar diversas experiências.

Considera-se a Educação Infantil um espaço potencializador das práticas infantis, na qual é necessário sempre um olhar atento do professor sobre as ações e falas das crianças, pois é por meio desse olhar que temos elementos importantes para o planejamento de propostas com as crianças.

Outro fator importante, é que nesse momento, a primeira etapa da Educação Básica quando bem consolidada, e bem planejada pelo professor, com propostas lúdicas, promovendo o protagonismo da criança é que de fato preparamos essa criança para a fase de alfabetização, tornando esse momento mais significativo para ela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BARROS, Rosa Maria Rodrigues. MARQUES, Letícia Coleoni. TAVARES, Luíza Sharith Pereira. **A importância da música para o ensino-aprendizagem na**

educação infantil: reflexões à luz da psicologia histórico-cultural. IV COLBEDUCA e II CIEE 24 e 25 de Janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/articloe/download/11348/8232> Acesso em: 13/02/2024

CAMELO, Marco Antônio da Costa. **A literatura infantil e infanto-juvenil em sala de aula e as questões curriculares.** Revista Cocar, v.3, n.6, p.77-86, 2009. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/13/02/2024>

CHIOCHETA, Lucilene Fagundes. REIS, Marcos Adelmo dos. **Música na Educação Infantil.** 2016 Disponível em <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/TCCLucilene-Fagundes-Chiochetta.pdf> Acesso em 12/02/2024

COELHO, Raquel. **Música.** São Paulo: Formato, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito.** In: Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MARTINS, M. C. F. D; PICOSQUE, G. GUERRA, M. **Didática no ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998

PINTO, Priscila Graner Silva. **Musicalizacao Escolar: vivenciando a música erudita.** Campinas, 1998.

TOURINHO, I. **Música: pesquisa e conhecimento.** Disponível em: www.cantigasdevalor.com.br/autor.html/. Acesso em 15/02/2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

OS AVANÇOS NA DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ELIZANGELA LOPES CASADEI DE OLIVEIRA ¹ -

Eixo: Inclusão

Resumo

O autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si, as crianças que têm este transtorno, normalmente apresentam dificuldades na lógica mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, conectando áreas importantes do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades.

Palavras-chave: Autismo, Brincar, Inclusão, Habilidades

ABSTRACT:

¹ Graduada em Pedagogia pela UNISA(E-mail lisalopesoliveira@gmail.com)
Professora da Rede Municipal de São Paulo

The article addresses autism is characterized as the closure of the child itself, children who have this disorder, usually have difficulties in logic. We will show that playing stimulates the development of both cognitive and social skills, so that this activity can offer several new experiences, which result in the formation and consolidation of important neural circuits, connecting important areas of the brain related to different competencies or skill sets.

Keywords: Autism, Play, Inclusion, Skills

INTRODUÇÃO

Pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

Ao refletir sobre as contribuições dessa ciência para as práticas pedagógicas, tentando ligar suas correspondências e relações com a aprendizagem e descobertas da Neurociência sobre o brincar podem ampliar a utilização desse recurso nas práticas escolares desta forma torna-se, novas práticas e informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória dos aprendizes, o estudo do desenvolvimento humano e os recentes resultados da neurociência irão corroborar e reforçar nossas considerações sobre o brincar para a aprendizagem encontramos nas escolas de ensino regular alunos com Autismo.

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança.

Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente ao encontrar um número considerável de pesquisadores que dedicaram seus estudos à reflexão da importância do lúdico (brincadeiras e jogos) para o desenvolvimento da criança

uma relação mediada com ele sendo assim, pode-se compreender a capacidade da mediação como um instrumento que permite maior entendimento das transformações de ações empregadas, tanto em nível interpsicológico como intermental internalizado, Vygotsky .

DESENVOLVIMENTO

Segundo Vygotsky (1930/1987) concede ao brinquedo um papel potencialmente criador de possibilidades de atuações nas ZDP, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um par mais competente. O rigor a respeito das regras muitas vezes não é atendido no dia a dia, no entanto, temos no brinquedo uma imensa capacidade de influência na ZDP dos envolvidos nas ações do brincar.

Que a imaginação nasce no jogo é algo que você expõe como absolutamente certo, convincente e central por seu significado: antes do jogo não há imaginação. Mas acrescenta outra regra mais, a imitação (que, segundo me parece é tão central e está igualmente ligada à situação fictícia), e obteremos os principais aspectos do jogo. (VYGOTSKY, 1933 apud ELKONIN, 1978/1998, p. 4).

Nestes termos, a partir da citação acima, se pode perceber a importância da imaginação que certamente envolverá cada participante dos jogos. No entanto, o fator imitação, não raro, surgirá e ligar-se-á às diversas situações fictícias que surgirem em campo. O brinquedo suscita a

imaginação e a imitação surge como um gesto de criar umas realidades muitas vezes desenvolvidas pelos adultos.

(...) o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1930/1987, p. 131).

O jogo da criança é a forma infantil de dominar a realidade por meio da experiência e do planejamento os jogos, tais como jogos de papéis de mãe e filha, de escola, entre outros, somente aquelas ações que se ajustam à situação real representada na atividade lúdica é aceitável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas constitui uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, visa considerar as múltiplas diversidades e possibilidades que as brincadeiras e os jogos oferecem às crianças quanto ao seu desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias.

A formação de planos e motivações volitivas (traços essenciais para o desenvolvimento da consciência e das formas superiores de pensamento), desenvolvimento da autonomia, do raciocínio e da capacidade de fazer inferências e observações, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia, as evidências neurocientíficas comprovam o aumento das conexões entre as células cerebrais.

Um ambiente saudável torna-se compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e

a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo técnico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando ,o respeito as regras, organização com o material, o meio onde ela está inserida e o educador por fim, para os professores e educadores, as mediações, com o emprego dos estudos da Psicologia, da Educação,

REFERÊNCIAS

GARCIA, R. L. **A educação numa plataforma de economia solidária**. In: **Propostas** - Revista trimestral de debate da FASE. Rio de Janeiro: Ano 26, n. 74. set./out./nov., 1997.

GÓMEZ, A. M. S. TÉRAN, N. S. Transtornos de Aprendizagem e Autismo. São Paulo: Cultural S. A., 2014.

VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente, 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ÉRIKA CÂMARA SILVA

Resumo

O presente artigo tem como objetivo, salientar o papel e a importância das práticas de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e sua contribuição para o desenvolvimento social e crítico do indivíduo. Entende – se a leitura, nesse contexto, como prática social e a possibilidade de interagir, refletir e entender o mundo por meio dessa prática.

Palavras – chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA), práticas de leitura, desenvolvimento crítico, participação social.

Abstract

This article aims to bring to light not only the role and the importance brought by the reading practices on the Adult and Youngster Education Programs (EJA) but also to ponder on its contribution towards the critical and social development of the students.

In this context, the reading practice is regarded as a social practice and as a means to interact, reflect and understand the world through this practice.

Keywords: Adult and Youngster Education Programs (EJA), Reading Practices, Critical Development, Social Interaction

Introdução

O foco deste artigo é salientar a importância do ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos, como forma de transformação social e sua participação efetiva como cidadão crítico, buscando valorizar seus conhecimentos prévios como ponto de partida para ampliação de conhecimentos.

Sendo assim, quanto mais o professor utiliza metodologias apropriadas a seus educandos, mais eles se interessam pela leitura. Tendo em vista as palavras de Schwartz (2012, p.156) apud Souza (2014):

Para ler, o aluno precisa de informações para refletir. O desenvolvimento de estratégias de leitura pode ser estimulada de diversos modos. Um deles é fornecendo pistas para antecipar o que está escrito. Para tal, pode – se utilizar o texto com imagens. Esse texto pode ser constituído de jornais, revistas, livros ilustrados, cartazes. O professor mostra uma foto de um estádio de futebol cheio e pergunta: “O que pensam que está escrito aqui?”

Utilizando as metodologias adequadas em conjunto com assuntos de interesse dos alunos é possível incentivar o prazer pela leitura, mostrar as diversas possibilidades de leitura de mundo por meio de imagens e gêneros textuais diversificados, tendo como ênfase a compreensão e reflexão do que está sendo lido mais do que a decodificação em si. Dessa forma, possibilitando ao educando, aumentar a sua autonomia e a sua participação na sociedade de forma crítica. Sendo assim, de acordo com Solé (1998, p. 91):

Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. Os alunos e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler.

Leitura, nesse contexto da Educação de Jovens e Adultos, deve ser entendida na concepção de multiletramentos, proporcionando aos educandos a leitura e interpretação crítica de vários tipos de linguagens, seja de livros, revistas, TV, cinema, internet etc.

A premissa desse trabalho é a concepção de que por meio da leitura pode – se aumentar a autoestima dos educandos, transformando sua forma de pensar, participar e atuar na sociedade de maneira crítica e autônoma, sem medo de expor sua opinião sabendo que tem conteúdo e argumentos suficientes para sustenta – lá.

O papel do professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O papel do professor na Educação de Jovens e Adultos é muito importante, pois depende de ele solidificar a formação dos educandos enquanto cidadãos que atuam socialmente. Para isso, o educador deve ter clara sua postura como mediador que, por meio da leitura e do diálogo ampliará o leque de conhecimentos sobre o mundo no qual os educandos vivem e atuam.

Nesse sentido, o professor não pode ser apenas um transmissor do conhecimento, utilizando – se de uma educação bancária que, segundo Paulo Freire (1987), transforma a consciência do aluno em um pensar mecânico e não reflexivo. Para uma educação libertadora é necessário que exista diálogo entre educador e educandos, no sentido de transformar, reivindicar e entender a sociedade na qual estão inseridos de forma crítica.

Segundo Garcia et al (2013), Freire apresenta contribuições importantes sobre o papel docente, quando especifica que

ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...], discutir com os alunos a razão de ser desses saberes e relação com o ensino dos conteúdos [...]. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo [...]. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural [...]. Ensinar exige a apreensão da realidade [...], transformar a realidade para nela intervir, recriando – a [...]. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade [...]. O fundamental no aprendizado do conteúdo e a construção da responsabilidade, liberdade que se assume [...].

Fica claro aqui a percepção de que o papel do professor vai além do conteúdo de sala de aula, é pensar nos educandos, nos seus valores, na sua visão de mundo e nos seus conhecimentos, pois mesmo fora da escola, não estiveram alheios à vida e às interações educativas informais vivenciadas no mundo do trabalho, no convívio familiar, nas manifestações religiosas, nas mídias sociais digitais, entre outras. Por isso, é importante ao professor, antes de qualquer coisa, conhecer as expectativas e motivações desses jovens e adultos e levá-las em conta. Após ter clareza de quem são esses alunos é possível relacionar esses saberes com o ensino dos conteúdos. Para isso, além de se apresentar como professor humanizado e dialógico, o professor também deve ser um pesquisador.

Pesquisador no sentido de conhecer e entender a realidade do aluno, se são migrantes/imigrantes, se tem alguma deficiência, quais são suas identidades cultural, religiosa, ética, econômica, política e ter o olhar profissional de como trabalhar a partir desses conhecimentos, garantindo a aprendizagem dos educandos de maneira responsável e fazendo deles participantes ativos de todo o processo educativo.

Para isso, é importante que exista entre o professor e o aluno uma relação de confiança na qual o professor valorize e respeite os saberes dos educandos, compreenda suas dificuldades, faça-os se sentirem bem-vindos e confiantes de maneira a evitar novas situações de fracasso escolar.

Segundo JATOBÁ,(1999), apud Garcia et al (2013):

[...] o professor deve ter sempre em mente de que o seu papel é o de agente de transformação social e como tal pode, pela educação, combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamento e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais. Cabe ao professor construir relações de confiança para que o aluno possa perceber – se e viver, antes de mais nada, como ser social.

A autoestima do educando é outro fator importante a ser levado em conta pelo professor, visto que, esses educandos são, muitas vezes, desfavorecidos socialmente, e frequentemente, precisam superar situações difíceis, tais como desemprego, salários baixos, problemas familiares e etc. E ao retornarem à escola, esses educandos se sentem inseguros, envergonhados e com receio de fazer e responder perguntas ao professor. Por isso, é essencial que o professor da Educação de Jovens e Adultos tenha um olhar diferenciado e mais humanizado do processo educativo.

Estar em uma sala de aula na qual o silêncio impera durante a maior parte do tempo, onde os educandos falam ou escrevem utilizando uma linguagem defensiva, sentindo – se com receio de se manifestar de forma genuína por acreditar que seu tipo de linguagem não é adequado é uma das piores sensações que se pode ter em sala de aula, tornando esse período escolar exaustivo, e até mesmo desesperador, causando a sensação de não pertencimento ao ambiente escolar.

É importante diminuir a distância entre professor e educando, para isso, o diálogo é um instrumento essencial. É necessário que o professor dê voz aos educandos, aos seus problemas e suas inquietações, ao mesmo tempo em que é importante ouvi-los de maneira respeitosa, estimulando e questionando sobre essas inquietações de maneira a fazê-los pensar nas razões, soluções e transformações, dessa forma, transformando os alunos em agentes críticos e participativos do processo educativo.

Por fim, cabe ao professor tornar a sala de aula um espaço acolhedor, de respeito aos conhecimentos dos educandos, de diálogo e, sobretudo, de transformação, proporcionando aos educandos a oportunidade de estabelecer uma relação diferente com o conhecimento, conectando os conhecimentos escolares com a vida fora da sala de aula.

2. Conceito de leitura. O que é ler.

Segundo o dicionário Michaelis online, ler é percorrer com a visão o que está escrito, interpretando os sinais gráficos e/ou lingüísticos. Contudo, a leitura é um ato único, individual. A maneira como cada pessoa interpreta o que lê, depende da relação do leitor com o texto, de sua familiaridade com o estilo da escrita e até mesmo com o assunto tratado. Sendo assim, a leitura é uma questão muito mais complexa do que apenas decodificar palavras.

Nesse contexto, é importante entender a leitura como mais do que apenas decodificar, é ler para além da leitura escrita, pois no mundo atual é necessária a leitura de novas linguagens muito mais imagéticas e também orais. Por isso, o conceito dos multiletramentos se faz importante nesse contexto, pois ajuda a preparar os educandos para estarem confiantes a transitar por vários ambientes sociais nas quais as situações de comunicação podem ser muito diferentes.

Segundo Garcia et al (2017):

o conceito dos multiletramentos vai além, então, das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos, já trazem consigo uma vivência no que diz respeito à leitura, pois convivem diariamente com situações nas quais a leitura se faz necessária, tais como saber o ônibus que devem pegar, saber distinguir a mercadoria pela marca, reconhecer documentos, identificar rótulos e propagandas, enfim, são tipos de leitura que devem ser reconhecidas e valorizadas. Porém, é função da escola ampliar esse conhecimento leitor e torná-lo mais aprofundado. De acordo com Souza, 2014:

Ler é essencial para o processo de ensino – aprendizagem. Através da leitura ampliamos nossos conhecimentos, visitamos novos mundos e trocamos novas experiências, em um intercâmbio de informações, interação e busca de saberes. Através dos textos que lemos, estabelecemos contato com outras culturas e outras formas de pensar. Nada desenvolve mais a capacidade verbal que a leitura. Através dessa atividade intelectual, percebemos o uso e o funcionamento da língua, portanto, ler é ter contato com essa fala; daí conhecer sua estrutura e seu uso.

Percebe – se aqui, então, a necessidade do trabalho com a leitura por parte dos professores da Educação de Jovens e Adultos, de maneira a levar os educandos de uma leitura superficial, de localização de informações, que é o que eles fazem no cotidiano, para uma leitura aprofundada, transformadora e diversificada, que permita a eles perceber e participar da sociedade em que estão inseridos de forma mais ativa e crítica, visto que a prática da leitura os leva a uma percepção diferente da realidade que os cerca. A prática da leitura é fundamental para o desenvolvimento do educando, tanto para o seu crescimento educacional, ou seja, para o entendimento das disciplinas escolares, quanto para o seu desenvolvimento como cidadão, aumentando sua confiança e autoestima para participação social.

Andrade (2014), associa, nas duas colunas a seguir, algumas prováveis aproximações entre as operações a serem feitas pelos leitores e as aprendizagens que estes poderiam ganhar a partir delas:

Operações cognitivas	Efeitos de aprendizagem

Decodificação	Alfabetização inicial + repertório lexical
Busca de informação	Estratégias de pareamento
Inter – relações intratextuais	Compreensão textual (ascendente)
Associações texto/contexto	Interações sujeito situado no mundo social (descendente)
Interpretações constituindo conhecimento de mundo	Relações entre textos: situam também o próprio texto lido no mundo social

Aprimorar a competência leitora dos educandos não é tarefa fácil, visto que, para ser um leitor competente, além de decodificar, é necessário interpretar, reconhecer elementos implícitos, relacionar texto e imagem, estabelecer relações entre textos já lidos, reconhecer o contexto histórico no momento da escrita, enfim, não é um exercício simples. Além disso, temos que trabalhar com a questão da motivação, pois muitos alunos dizem que não gostam de ler, que dá sono ou que não entendem o que estão lendo.

Por isso, a escolha dos textos que serão apresentados aos alunos é de extrema importância, assim como deixar claro a eles qual é o sentido da leitura proposta, disponibilizar informações que esclareçam o assunto e inferir possibilidades. Um texto sem conexão com seus conhecimentos prévios, é um texto vazio de significado, tornando a leitura de difícil compreensão e até mesmo chata. Por outro lado, uma leitura com temas já conhecidos, ou que de alguma forma despertem sua curiosidade, se torna uma leitura mais fácil, significativa e agradável.

Embora, a princípio, seja necessário realizar a leitura de uma maneira “mais fácil”, com gêneros e assuntos já conhecidos, é indispensável salientar o dever de ampliar o repertório dos educandos, variando a apresentação de gêneros textuais, tais como: contos, reportagens, notícias, crônicas, poemas,

memes, biografias, artigos científicos, ou qualquer outro que chame a atenção dos alunos e que seja conveniente às aulas, de maneira a diversificar e enriquecer o repertório leitor desses alunos com expansão de vocabulário, conhecimento de autores de diversos gêneros, além de reconhecimento de vários modelos de escrita (informal/formal).

Na sociedade atual, também é importante, de acordo com o Currículo da Cidade para a Educação de Jovens e Adultos (2019), chamar a atenção para os gêneros que vão surgindo a partir das tecnologias e mídias: WhatsApp, Facebook, YouTube, Instagram etc., e a partir dessas ferramentas perceber a importância de se fazer uma leitura criteriosa na aquisição de informações, de forma a perceber manipulações dessas informações pelas chamadas Fake News.

Quando falamos em leitura na EJA, estamos falando de uma leitura que vai além da leitura de textos escritos, é a leitura de informações do meio midiático, a leitura de uma obra de arte, de um mapa, da previsão do tempo, da expressão facial e corporal etc. É perceber o significado, a intencionalidade, a mensagem que está sendo transmitida, não exclusivamente, dos textos escritos. Porém, a leitura, em todas essas esferas, implica na ampliação da capacidade de interpretar a realidade que os rodeiam.

Portanto, o conceito de leitura a ser tratado neste artigo, vai além da alfabetização, da simples e pura decodificação, para algo mais profundo: a interpretação, a criação de sentido, a transformação da visão de mundo que a leitura pode trazer, a mudança na participação social e o aumento da autoestima ao se sentir capaz e independente ao fazer parte de uma cultura letrada.

Estratégias de leitura na Educação de Jovens e Adultos

Ao trabalhar com o ensino da leitura, é importante desenvolver nos educandos a percepção de que existem diversas formas de ler. Mostrar a eles que ao realizar uma leitura, podemos ter diversos objetivos, tais como: ler para estudar, para passar o tempo, para se informar, para se instruir, para se localizar, para relaxar etc. E dependendo do objetivo da leitura, a forma de ler deve se adequar a esse objetivo.

Fazer previsões e verificá-las é um aspecto importante ao se realizar a leitura, pois por meio das previsões já levantamos os conhecimentos prévios sobre o assunto e, enquanto lemos e verificamos se as previsões se confirmam, vamos criando interpretações no decorrer do texto, adequando nossas idéias e nos adaptando ao texto caso as previsões não se confirmem. Para se fazer previsões, é necessário direcionar os alunos a perceberem alguns indicadores, tais como título, subtítulo e imagens.

Solé (1998), destaca a importância de ensinar aos alunos a fazerem previsões e afirma:

Deste modo se estabelece um processo em que os alunos podem participar, apontando suas próprias previsões com relação ao desenvolvimento, pensando como a história pode acabar... Esta atividade só pode ser realizada se se acompanhar com atenção o que o outro está lendo, se for um “escutador ativo” como condição para depois ser um leitor ativo.

É importante perceber que o comportamento leitor tem início antes mesmo de realizar a leitura por si mesmo, ao se portar como um “escutador ativo”, o aluno é capaz de fazer inferências e participar da leitura independente de seu nível de fluência leitora e até mesmo alfabetização e, ao realizar atividades de leitura como essa, cria – se a oportunidade dos educandos debaterem e exporem suas previsões sobre o texto e justificando – as, dessa forma já participando de situações em que conseguem expor suas opiniões, respeitando e ouvindo opiniões divergentes, ou seja, participando de uma prática social muito importante que é a de ouvir, expor, respeitar e confirmar hipóteses.

Após a realização da leitura, é necessária a discussão sobre o significado do texto, perceber se as previsões se confirmaram, qual é o assunto principal do texto, quais são as informações mais relevantes e também a apreciação do mesmo, se gostaram ou não e por quê. A princípio, aqui, a intervenção do professor pode se fazer mais necessária, questionando se existe palavras que dificultam no entendimento do texto, se eles conseguem inferir significado pelo contexto ou se precisam de ajuda, e fazer questionamentos sobre o entendimento do texto em si. Na medida em que essas práticas de leitura vão se tornando freqüentes, a intervenção do professor tende a diminuir e as discussões

sobre a compreensão do texto acontecem de maneira mais natural e essa verificação de significado acontece entre os próprios educandos.

Ao trabalhar as estratégias de leitura com os educandos da Educação de Jovens e Adultos é necessário deixar claro para eles qual é o propósito dessa leitura, porque ler esse texto, qual é a finalidade dessa leitura, incentivar o compartilhamento das idéias sobre qual será o assunto do texto, enfim, ao se tratar de um público adulto, é importante ter esse diálogo e deixá-los cientes do que é esperado deles nesse tipo de atividade, dessa maneira, eles se sentem mais confiantes sabendo quais são os resultados esperados, diminuindo, assim, a ansiedade e o nervosismo desses educandos ao participarem das atividades de leitura.

Dentro da esfera escolar, vale enfatizar uma estratégia de leitura muito importante a ser utilizada, porém, pouco ensinada, que é a de ler para estudar. Enquanto professores, sempre ressaltamos aos educandos a importância de estudar, mas não ensinamos a eles as estratégias a serem utilizadas, o “como estudar”. O ato de ler para estudar requer uma variedade de práticas que precisam ser desenvolvidas, tais como: localizar e grifar informações em um texto de acordo com os objetivos, discriminar informações relevantes por meio de anotações, produção de esquemas, mapas conceituais, organizar fichamento, fazer resenhas, dentre outras. Essas são estratégias pedagógicas necessárias para um melhor desenvolvimento dos estudos, fazendo com que os educandos se sintam mais seguros e desenvolvam gradativamente autonomia leitora.

Não podemos esquecer também de salientar a importância de promover um espaço de leitura no qual os próprios educandos tenham autonomia para fazer suas escolhas, seja um livro, revista, jornal etc.; proporcionar um momento para que eles possam ser responsáveis pelas suas escolhas, podendo demonstrar suas preferências, sem precisar se justificar ou estar atrelado aos conteúdos da aula. Sendo esse um momento de ler pelo prazer da leitura, e é muito importante que o professor ofereça esse momento e disponibilize essa diversidade de

material, visto que, muitas vezes, os educandos não têm acesso a esses materiais fora da escola.

O currículo da Cidade de São Paulo para a Educação de Jovens e Adultos (2019), apresenta um aspecto interessante quando se trata de leitura, que é o de desenvolver nos educandos um comportamento leitor, fazê-los perceber diversas maneiras de interagir com os textos, tais como: escolher materiais para leitura, acompanhar atentamente uma leitura compartilhada, ler silenciosamente ou em voz alta, apreciar os textos literários, reconhecer diferentes portadores textuais, compartilhar impressões, relacionar textos com ilustrações e outros recursos gráficos, dentre outros.

Existe uma variedade de tipologias textuais importantes a serem apresentadas aos educandos.

Na esfera científica, por exemplo, vale ressaltar a necessidade de refletir sobre textos que tragam à tona a devastação ambiental e qual é o nosso papel enquanto cidadãos nesse contexto, e de que maneira o nosso consumo influencia nessa degradação.

Na esfera jurídica, apresentar leis que asseguram direitos e deveres, de forma que os levem a avaliar as consequências de suas ações, solucionar problemas, proteger – se de várias formas de violência e perdas de direitos.

Na esfera histórica, é essencial levar para discussão, leituras referentes a vida das populações indígenas e de origem africanas no Brasil, bem como a vida dos imigrantes também, para que se possa, através da leitura, valorizar e respeitar a diversidade cultural e étnica do nosso país, e também perceber e combater formas de discriminações.

Na esfera literária, a ajuda do professor é fundamental no sentido de realizar a contextualização do momento histórico da escrita do texto, assim como na ajuda com o vocabulário, visto que muitos educandos afirmam não gostar de textos literários pela dificuldade de entendimento da leitura.

Não podemos esquecer ao trabalhar a leitura, de considerar as novas tecnologias, um exemplo interessante seria trabalhar com os educandos a disseminação de falsas notícias nas redes sociais, fazê-los perceber nas

entrelinhas pequenas falas/escrita que estão fora do que está sendo divulgado nas mídias sérias, quem é o especialista que ratifica a informação, símbolos de órgãos responsáveis, além de ensinar como verificar por meio de pesquisa se as informações realmente procedem.

Outra forma de leitura interessante a ser trabalhada na esfera jornalística, é a leitura comparativa jornalística, pegar a mesma notícia em diferentes jornais (escrito/oral) e comparar os comentários feitos, levando – os a percepção de que pode haver ou não tendenciosidade, através do uso de adjetivos por exemplo.

A leitura e interpretação de memes, que é muito comum nas mídias sociais, deve ser trabalhado no sentido de perceber a importância de estar bem-informado para conseguir relacionar a imagem ao assunto a que se refere.

Sendo essas, apenas algumas formas de incentivar a leitura autônoma dos alunos ao fazê – los notar que as maneiras de interagir com os textos são diversas e estão relacionadas com os objetivos buscados em cada leitura.

Considerações finais

Tendo em vista os aspectos observados no presente artigo, reitera – se a importância do ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos, de maneira a expandir o conhecimento leitor desses educandos, ampliando horizontes, valorizando as diferenças e aumentando sua autoestima de maneira a participarem de forma segura nas diversas práticas sociais em que atuam.

Destaca – se aqui também a importância da ação do professor nesse processo, ao entender e ser empático com as dificuldades e diferenças desses educandos, tratá-los com respeito a sua identidade e estabelecer uma relação diferenciada com muito diálogo, de modo a incentivar a participação ativa desses educandos, tornando – os agentes da própria aprendizagem.

Por fim, perceber “o como” se dará todo esse processo, todas as estratégias a serem utilizadas e a importância de cada uma delas de acordo com o objetivo a ser alcançado.

Referências Bibliográficas

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ler/>.

Acesso em 22/03/2020.

<http://picpedagogia.blogspot.com/2008/06/leitura-o-que-ler.html?m=1>. Acesso

em 25/02/2020.

<http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/download/765/591>. Acesso em 25/02/2020.

<https://www.todamateria.com.br/estrategias-de-leitura/>. Acesso em 25/02/2020.

<https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol331426693042.pdf>. Acesso em 24/02/2020.

Souza, Gilliane Bento de. Leitura e escrita na Eja: por um letramento que “nos ajude a aprender mais do que a gente já sabe”, 2014. Disponível

em: <https://dspace.bc.mepb.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/6226/pdf%20%20gilliane%20bento%20de%20souza.pdf?sequence=1&isallowed=y>

Acesso em 27/05/18.

Andrade, Ludmila Thomé de. Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento, 2014. Disponível em

<https://pt.scribd.com/document/355869686/oralidade-leitura-e-escrita-nas-diferentes-areas-de-conhecimento>> Acesso em 03/06/2018.

Garcia, Juliana de Vietro; Machado, Thais; Zero, Maria Aparecida. O papel do docente na educação de jovens e adultos. 2013. Disponível em:

<https://publicacoes.unifran.br/dialogospertinentes/article/view/765> Acesso em: 29/04/2018.

Garcia, Clarisse de Paiva; Silva, Marli Regina da; Castro, Silvana de Paula; Vieira, Vanessa Ferreira. Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades. 2017. Disponível em:

<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/11-multiletramentos.pdf>.

Acesso em 26/03/2020.

Jatobá, A. L. P. et. al. Escola pública: espaço de compromisso ético. In: Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, v. 10, p.89 – 96, 1999.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

Micheletti, Guaraciaba. Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção. 2 ed. São Paulo: Cortez 2001.

Solé, Isabel. Estratégias de leitura. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Schwartz, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Kleiman, Angela. Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

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

EVELISE ZABLONSKI FERREIRA DE BARROS

Resumo

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

Palavras-Chave: Recusa; Laudo; Deficiência.

Abstract

Family refusal to accept a child's disability diagnosis is a phenomenon that can have profound repercussions on the child's development and social inclusion. Accepting a disability diagnosis is not just an administrative act; it involves complex emotional, social, and cultural dynamics that can make it difficult for parents and other family members to accept it. This article aims to explore these factors in detail, understanding how refusal affects both the child and the family and proposing strategies to facilitate acceptance and ensure the necessary support. Refusal to accept a diagnosis can be influenced by several factors. First, denial is a common emotional response, functioning as a defense mechanism

that protects parents from the immediate impact of the news. Fear of social stigma also plays a crucial role, with many families fearing that disability will bring discrimination and exclusion to the child. Misinformation and myths about disabilities fuel these reactions, making it essential to disseminate accurate and educational information. In addition, feelings of guilt and self-accusation can paralyze parents, preventing them from seeking help. Cultural influences and social norms can also contribute to refusal, especially in contexts where disability is seen as taboo.

Keywords: Refusal; Report; Disability.

INTRODUÇÃO

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

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

Este artigo propõe diversas estratégias para facilitar a aceitação do diagnóstico e proporcionar o suporte necessário. A educação e a conscientização são fundamentais para desmistificar as deficiências e informar as famílias sobre a importância das intervenções precoces. O apoio emocional, por meio de aconselhamento psicológico e grupos de apoio, é crucial para ajudar os pais a lidar com suas emoções e superar a negação. A criação de redes de suporte robustas, envolvendo profissionais de saúde, educadores e terapeutas, pode fornecer orientação prática e emocional contínua. A abordagem multidisciplinar

e integrada é essencial para desenvolver planos de intervenção personalizados e eficazes. Finalmente, campanhas de sensibilização e advoga podem ajudar a combater o estigma social e promover a inclusão.

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

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

NEGAÇÃO: UM MECANISMO DE DEFESA PSICOLÓGICO

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

COMPREENSÃO DA NEGAÇÃO

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

personalidade dos pais, seu nível de conhecimento sobre a deficiência, e o suporte social disponível.

DIFICULDADE EM ACEITAR A PERMANÊNCIA DA CONDIÇÃO

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

EXPECTATIVA DE MELHORA ESPONTÂNEA

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

IMPLICAÇÕES DA NEGAÇÃO PROLONGADA

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

pode ter consequências duradouras.

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

SUPERANDO A NEGAÇÃO

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

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

Educação Contínua: Fornecer informações precisas e atualizadas sobre a deficiência, suas implicações e os benefícios das intervenções precoces. Workshops, materiais educativos e sessões de aconselhamento podem ser extremamente úteis.

Apoio Emocional: Oferecer acesso a serviços de apoio emocional, como terapia familiar ou grupos de apoio, onde os pais podem compartilhar suas experiências e aprender com outros na mesma situação.

Envolvimento de Profissionais Multidisciplinares: Envolver uma equipe de profissionais, incluindo médicos, terapeutas, psicólogos e educadores, para fornecer uma abordagem integrada e coordenada ao cuidado da criança.

Desenvolvimento de Planos de Intervenção Personalizados: Criar planos de intervenção que sejam adaptados às necessidades específicas da criança e da família, ajudando a construir confiança nos processos de tratamento e suporte.

Encorajamento de Redes de Suporte: Facilitar a conexão com outras famílias

e organizações de apoio, proporcionando uma rede de suporte comunitário que pode oferecer orientação prática e emocional.

A recusa em aceitar o laudo pode ser motivada por diversos fatores, cada um influenciando a maneira como a família reage e lida com o diagnóstico:

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

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

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

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

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

Este artigo visa explorar essas dinâmicas complexas e oferecer insights sobre como os profissionais de saúde e educação podem apoiar as famílias nesse

processo. É fundamental que os profissionais entendam os fatores emocionais, sociais e culturais que influenciam a aceitação do diagnóstico para oferecer suporte eficaz e sensível às necessidades das famílias. A abordagem deve ser empática, informativa e colaborativa, ajudando a família a entender o diagnóstico e a importância das intervenções precoces, além de promover um ambiente de aceitação e inclusão.

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

REVISÃO DA LITERATURA

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

- 1. Aspectos Psicológicos:** Estudos mostram que a negação inicial é uma resposta comum, sendo um mecanismo de defesa contra o impacto emocional do diagnóstico (Smith & Swallow, 2019). A aceitação gradual pode ser um processo doloroso e prolongado.
- 2. Impacto do Estigma Social:** O estigma associado às deficiências pode levar as famílias a esconderem o diagnóstico, temendo discriminação e exclusão social (Goffman, 1963). Isso pode resultar em uma falta de busca por recursos e apoio necessário.
- 3. Desinformação e Mitos:** A falta de conhecimento sobre deficiências e os mitos que as cercam podem aumentar a resistência ao diagnóstico (Krauss, 2008). A educação e a conscientização são cruciais para desmistificar esses conceitos errôneos.

ESTUDOS DE CASO

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

ESTUDO DE CASO 1: NEGAÇÃO E ISOLAMENTO

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

ESTUDO DE CASO 2: ACEITAÇÃO E SUPORTE

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

CONSEQUÊNCIAS DURADOURAS DA RECUSA EM ACEITAR O DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA

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

Consequências para a Criança

1. Atrasos no Desenvolvimento: A falta de aceitação do diagnóstico muitas vezes resulta em uma demora na busca por intervenções e tratamentos adequados. As intervenções precoces são cruciais para maximizar o potencial de

desenvolvimento de uma criança com deficiência. Sem esses apoios, a criança pode enfrentar atrasos significativos em áreas críticas como desenvolvimento motor, linguagem, habilidades sociais e cognitivas.

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

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

Consequências para a Família

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

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

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

APOIO NECESSÁRIO PELOS PROFISSIONAIS

Os profissionais que trabalham com famílias de crianças com deficiência têm um

papel crucial em facilitar a aceitação do diagnóstico e o acesso aos recursos necessários. Para isso, é essencial que estejam preparados para enfrentar as barreiras psicológicas e sociais que essas famílias encontram.

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

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

3. **Facilitação do Acesso a Recursos e Intervenções:** Profissionais devem atuar como facilitadores no acesso a recursos e intervenções adequadas. Isso inclui ajudar as famílias a navegar pelo sistema de saúde e educação, conectar-se com terapeutas e especialistas, e identificar programas de apoio financeiro ou comunitário. Uma abordagem integrada e coordenada pode garantir que a família receba o suporte necessário de maneira eficiente e eficaz.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

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

2. **Educação e Informação Acessível:** Fornecer informações claras e

compreensíveis sobre a deficiência, suas implicações e os benefícios das intervenções precoces é fundamental. Isso pode incluir materiais educativos, workshops e reuniões com especialistas para responder a perguntas e esclarecer dúvidas.

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

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

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

CHEGAMOS AQUI!

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

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

FAMÍLIA

1. Promoção do Desenvolvimento da Criança: A aceitação do diagnóstico permite que a família inicie imediatamente os processos necessários para fornecer suporte e intervenções adequadas. Isso inclui terapias, adaptações educacionais e apoio psicológico, que são essenciais para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social da criança. A aceitação abre a porta para a criação de um plano de tratamento personalizado que atenda às necessidades específicas da criança, maximizando suas oportunidades de crescimento e aprendizagem.

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

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

SUPERAÇÃO DE BARREIRAS EMOCIONAIS E SOCIAIS

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

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

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

ABORDAGEM HOLÍSTICA E CENTRADA NA FAMÍLIA

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

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

3. Apoio Continuado e Adaptativo: A aceitação do diagnóstico e a adaptação

ao novo cenário é um processo contínuo. Profissionais devem oferecer suporte contínuo e adaptativo, revisando e ajustando planos de intervenção conforme necessário e fornecendo orientação contínua à medida que a criança e a família evoluem. Esse suporte contínuo é fundamental para garantir que a criança continue a receber o apoio necessário ao longo de seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

REFERÊNCIAS

- GOFFMAN, E. **Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity**. Simon & Schuster, 1963.
- KRAUSS, M. W. **Children with Special Needs: Pathways to Effective Programs**. Brookes Publishing, 2008.
- SMITH, L. E.; SWALLOW, V. **Disability and the Family Life Cycle**. Oxford University Press, 2019.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA: OCORRE DE FATO?

EVELISE ZABLONSKI FERREIRA DE BARROS

Resumo

A inclusão escolar é um princípio fundamental no sistema educacional moderno, especialmente no contexto da educação infantil na rede pública. Este artigo examina a efetividade da inclusão na educação infantil das escolas públicas, analisando se as práticas de inclusão estão sendo implementadas conforme os princípios estabelecidos e quais são os desafios enfrentados. A análise é baseada em uma revisão da literatura existente, dados de pesquisas recentes e estudos de caso. O objetivo é avaliar a eficácia das políticas de inclusão, identificar barreiras e propor recomendações para melhorar a inclusão na educação infantil. O objetivo geral do artigo é fornecer uma análise crítica da implementação da inclusão na educação infantil das escolas públicas, identificando as práticas que têm sido eficazes e os desafios que precisam ser superados. Ao fazer isso, o artigo busca contribuir para a melhoria das políticas e práticas de inclusão, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa para todas as crianças.

Palavras-Chave: Inclusão; Educação Infantil; Rede Pública.

Abstract

School inclusion is a fundamental principle in the modern education system, especially in the context of early childhood education in public schools. This article examines the effectiveness of inclusion in early childhood education in public schools, analyzing whether inclusion practices are being implemented according to established principles and what challenges are faced. The analysis is based on a review of existing literature, data from recent research and case studies. The objective is to evaluate the effectiveness of inclusion policies, identify barriers and propose recommendations to improve inclusion in early childhood education. The overall objective of the article is to provide a critical analysis of the implementation of inclusion in early childhood education in public schools, identifying the practices that have been effective and the challenges that need to be overcome. In doing so, the article seeks to contribute to the improvement of inclusion policies and practices, promoting a more inclusive and equitable education for all children.

Keywords: Inclusion; Early Childhood Education; Public Schools.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é definida como a prática de educar todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, em ambientes de aprendizado regulares. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destacam a importância da inclusão. No entanto, a implementação prática dessas políticas na educação infantil da rede pública ainda é alvo de debate e análise crítica. Este artigo visa explorar a realidade da inclusão na educação infantil, avaliando se as escolas públicas estão cumprindo os objetivos de inclusão e quais fatores impactam a efetividade dessa prática.

Este artigo visa explorar a realidade da inclusão na educação infantil da rede pública, abordando as seguintes questões:

Efetividade das Políticas: Avaliar se as políticas de inclusão estão sendo implementadas de forma eficaz nas escolas públicas, considerando os desafios e limitações enfrentados.

Fatores Impactantes: Identificar os fatores que influenciam a efetividade da inclusão, incluindo aspectos estruturais, culturais e formativos.

Melhorias Necessárias: Propor recomendações para melhorar a implementação da inclusão, baseadas em uma análise crítica das práticas atuais e nas necessidades identificadas.

Através da revisão da literatura existente e de estudos de caso, este artigo busca fornecer uma visão abrangente da situação atual da inclusão na educação infantil, com o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas e políticas voltadas à educação inclusiva.

DEFINIÇÃO E CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Definição de Inclusão Escolar

A inclusão escolar é um princípio fundamental na educação que se refere à

prática de educar todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, em ambientes de aprendizado regulares. O objetivo da inclusão é garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo à educação, participem plenamente das atividades escolares e desenvolvam suas habilidades em um ambiente que respeite e valorize a diversidade. Esse conceito baseia-se na ideia de que a educação deve ser adaptada para atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma abordagem que valorize a igualdade de oportunidades e a participação ativa de todos.

Legislação e Políticas no Brasil

No Brasil, a inclusão escolar é respaldada por um marco legal e político que busca garantir a educação para todos. As principais legislações que orientam a prática da inclusão incluem:

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): A LDB, promulgada pela Lei nº 9.394 de 1996, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. O artigo 58 da LDB destaca que a educação deve ser oferecida com base em princípios de igualdade e respeito às diferenças, afirmando o compromisso com a educação inclusiva. A LDB promove a ideia de que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, têm direito à educação em escolas regulares, com as adaptações necessárias para atender às suas necessidades.

2. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Esta política, definida pelo Decreto nº 6.094 de 2007 e revisada por documentos subsequentes, estabelece diretrizes para a educação especial no contexto da inclusão. O documento orienta que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com adaptações curriculares e apoio especializado, promovendo a participação plena dos alunos com deficiências.

3. Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015): Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, esta lei reforça o compromisso com a inclusão, garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso a direitos e serviços

em igualdade de condições com os demais cidadãos. A Lei Brasileira de Inclusão destaca a importância de garantir acessibilidade, apoio e adaptações necessárias para a plena participação na educação.

Desafios na Implementação da Inclusão na Educação Infantil

Apesar da robustez das legislações e políticas, a implementação prática da inclusão na educação infantil da rede pública enfrenta vários desafios:

1. Desigualdade de Recursos e Infraestrutura: Muitas escolas públicas enfrentam limitações significativas em termos de recursos materiais e infraestrutura. A falta de equipamentos adaptados, recursos didáticos especializados e adaptações físicas nas instalações escolares pode dificultar a implementação eficaz da inclusão. Escolas que não possuem rampas de acesso, banheiros adaptados e materiais pedagógicos adaptados enfrentam dificuldades para atender às necessidades de todos os alunos.

2. Formação Insuficiente dos Profissionais de Educação: A formação inicial e continuada dos professores muitas vezes não abrange adequadamente as estratégias e práticas necessárias para a inclusão. A falta de capacitação específica pode levar a dificuldades na implementação de metodologias inclusivas, resultando em um atendimento inadequado às necessidades dos alunos com deficiências.

3. Resistência Cultural e Institucional: A mudança cultural necessária para implementar a inclusão efetivamente pode ser lenta. Em algumas escolas, ainda existem preconceitos e resistência à mudança que podem afetar a aceitação e a prática da inclusão. A falta de sensibilização e formação sobre a importância da inclusão pode contribuir para a perpetuação de atitudes discriminatórias e práticas excludentes.

4. Acompanhamento e Avaliação: A efetividade da inclusão também depende do acompanhamento e da avaliação contínuos das práticas adotadas. Muitas vezes, não há mecanismos adequados para monitorar e avaliar a implementação da inclusão nas escolas, o que pode resultar em lacunas na prática e na falta de ajustes necessários para atender às necessidades dos alunos.

CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

Desenvolvimento Histórico da Inclusão Escolar

A inclusão escolar tem suas raízes em movimentos internacionais que promovem a igualdade de oportunidades educacionais. Desde a Declaração de Salamanca (1994), que enfatizou a importância da educação inclusiva, diversos países, incluindo o Brasil, adotaram legislações para promover a inclusão. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a LDB são marcos legais que orientam as práticas inclusivas na educação.

Políticas Públicas e Legislação

A legislação brasileira estabelece que todas as crianças têm o direito à educação e que a inclusão deve ser a norma, não a exceção. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza que a inclusão deve ser implementada desde a educação infantil. Contudo, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos que afetam a eficácia da inclusão.

IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Práticas de Inclusão nas Escolas Públicas

A inclusão na educação infantil envolve a adaptação do currículo, das metodologias de ensino e do ambiente escolar para atender às necessidades de todas as crianças. Nas escolas públicas, a prática de inclusão inclui a presença de professores de apoio, adaptações curriculares e a formação contínua de educadores. No entanto, a realidade muitas vezes mostra uma discrepância entre a teoria e a prática.

Recursos e Formação de Professores

A efetiva inclusão depende da disponibilidade de recursos adequados e da formação de professores. Em muitas escolas públicas, a falta de recursos materiais e humanos, como a ausência de professores especializados e materiais adaptados, compromete a qualidade da inclusão. Além disso, a

formação inicial e continuada dos professores é crucial para a implementação de práticas inclusivas eficazes.

Adaptações Curriculares e Metodológicas

O currículo deve ser flexível para atender às necessidades diversas das crianças. As adaptações curriculares e metodológicas incluem a modificação dos conteúdos, das estratégias de ensino e das avaliações. A efetividade dessas adaptações é frequentemente limitada pela falta de orientação e suporte adequado para os professores.

DESAFIOS E BARREIRAS

Barreiras Estruturais e Materiais

As escolas públicas muitas vezes enfrentam desafios relacionados à infraestrutura e à falta de materiais adaptados. A acessibilidade física, como rampas e banheiros adaptados, é fundamental para a inclusão, mas nem sempre está disponível. A ausência de recursos adequados para a adaptação de materiais pedagógicos também representa um obstáculo.

Barreiras Institucionais e Culturais

A cultura escolar e as atitudes dos profissionais de educação podem influenciar a implementação da inclusão. A resistência a mudanças, a falta de sensibilização para a importância da inclusão e preconceitos ainda presentes podem afetar a efetividade das práticas inclusivas. A inclusão deve ser promovida não apenas por meio de políticas, mas também por meio de uma mudança cultural que valorize a diversidade.

Barreiras Relacionadas à Formação e Suporte dos Professores

Os professores desempenham um papel crucial na inclusão, e sua formação é um fator determinante para o sucesso da prática inclusiva. Muitas vezes, a

formação inicial e continuada dos professores não aborda adequadamente as estratégias inclusivas, e o suporte institucional para a implementação dessas práticas é insuficiente.

ESTUDOS DE CASO

Experiência de Escolas que Implementaram Práticas Inclusivas com Sucesso

1. Escolas Exemplares na Inclusão Escolar

A análise de escolas públicas que implementaram práticas inclusivas com sucesso fornece uma visão detalhada sobre o que contribui para a efetividade da inclusão. Esses estudos de caso frequentemente revelam aspectos comuns e estratégias que podem servir como modelos para outras instituições. Entre as características destacadas nas escolas bem-sucedidas estão:

2. Comprometimento da Equipe Escolar

O comprometimento da equipe escolar é um fator crucial para o sucesso da inclusão. Em escolas que obtiveram resultados positivos, a equipe, incluindo diretores, professores e funcionários, demonstra um forte compromisso com a inclusão e com a criação de um ambiente acolhedor para todos os alunos. O apoio da administração escolar e a conscientização sobre a importância da inclusão são fundamentais para fomentar um clima positivo e colaborativo.

3. Colaboração com Especialistas

A colaboração com especialistas em educação especial e outros profissionais, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, desempenha um papel significativo na implementação bem-sucedida da inclusão. Escolas que trabalham em parceria com especialistas têm acesso a recursos e conhecimentos especializados, permitindo que adaptem o currículo e as práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Essa colaboração também inclui a participação ativa de especialistas em reuniões de planejamento

e na criação de planos educacionais individualizados.

4. Utilização de Recursos Adequados

A disponibilidade e a utilização de recursos adequados, como materiais pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e instalações acessíveis, são essenciais para o sucesso da inclusão. Escolas que implementam práticas inclusivas eficazes frequentemente investem em recursos específicos para apoiar o aprendizado de todos os alunos. Isso pode incluir desde softwares educacionais até adaptações físicas no ambiente escolar, como rampas e mobiliário adequado.

5. Formação Contínua dos Profissionais

A formação contínua dos profissionais de educação é uma prática comum em escolas que têm sucesso na inclusão. Programas de desenvolvimento profissional voltados para estratégias inclusivas e abordagens pedagógicas diferenciadas ajudam os professores a adquirirem habilidades e conhecimentos necessários para atender às necessidades diversificadas dos alunos. A capacitação contínua garante que os educadores estejam atualizados com as melhores práticas e metodologias.

6. Participação Ativa da Comunidade Escolar

O envolvimento da comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, é outro fator importante. Escolas que promovem uma abordagem colaborativa envolvendo pais, alunos e membros da comunidade têm maior sucesso na inclusão. O engajamento dos pais no processo educativo e na tomada de decisões contribui para um ambiente mais inclusivo e para o suporte adequado às necessidades dos alunos.

DESAFIOS ENCONTRADOS POR ESCOLAS QUE ENFRENTAM DIFICULDADES

Falta de Formação Específica

Um dos principais desafios enfrentados por escolas que têm dificuldades na implementação da inclusão é a falta de formação específica para os professores. Muitas vezes, os cursos de formação inicial não abordam de forma aprofundada as práticas e estratégias necessárias para a educação inclusiva. A ausência de formação contínua e especializada pode resultar em uma falta de preparação para lidar com as necessidades diversificadas dos alunos, comprometendo a eficácia das práticas inclusivas.

Recursos Limitados

A limitação de recursos é uma barreira significativa para a inclusão em muitas escolas públicas. A falta de materiais adaptados, tecnologias assistivas e infraestrutura adequada pode dificultar a implementação de práticas inclusivas. Além disso, a escassez de apoio adicional, como assistentes educacionais e profissionais especializados, pode impactar negativamente a capacidade das escolas de atender às necessidades individuais dos alunos.

Resistência a Mudanças

A resistência a mudanças, tanto por parte da equipe escolar quanto da comunidade, é um desafio comum. Mudanças na abordagem pedagógica e na cultura escolar podem encontrar resistência devido a preconceitos, falta de entendimento ou preocupações com a implementação prática. A resistência pode ser exacerbada pela falta de apoio e orientação adequados, tornando a adaptação às práticas inclusivas mais difícil.

Acesso Insuficiente a Suporte Especializado

A falta de acesso a suporte especializado, como serviços de orientação e aconselhamento, pode limitar a capacidade das escolas de implementar práticas inclusivas de forma eficaz. Sem o suporte de especialistas em educação especial e outros profissionais, as escolas podem enfrentar dificuldades para adaptar o currículo e as metodologias de ensino às necessidades dos alunos com

deficiência.

Desigualdade Regional

A desigualdade regional também é um fator que afeta a implementação da inclusão. Escolas localizadas em áreas com menos recursos financeiros ou em regiões menos desenvolvidas podem enfrentar desafios adicionais, como a falta de infraestrutura adequada e a dificuldade em atrair e reter profissionais qualificados. Essas desigualdades podem criar disparidades na qualidade da inclusão oferecida em diferentes localidades.

IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Replicação de Boas Práticas

A análise de estudos de caso de escolas que conseguiram implementar práticas inclusivas com sucesso pode fornecer modelos valiosos para outras instituições. A identificação e a replicação de boas práticas, como a formação contínua dos profissionais, a colaboração com especialistas e a utilização adequada de recursos, podem ajudar a superar desafios e melhorar a eficácia da inclusão em diferentes contextos.

Intervenções Específicas para Superar Desafios

Para enfrentar os desafios identificados, é essencial implementar intervenções específicas. Isso pode incluir a ampliação da formação dos professores em educação inclusiva, o aumento dos investimentos em recursos e infraestrutura, e a promoção de uma cultura escolar mais receptiva à inclusão. Programas de apoio e orientação para escolas que enfrentam dificuldades podem ajudar a superar barreiras e melhorar a prática inclusiva.

Advocacia e Políticas Públicas

A promoção de políticas públicas que abordem as desigualdades regionais e os desafios estruturais é fundamental para garantir a inclusão efetiva. Advoca por parte de organizações educacionais e de defesa dos direitos das pessoas com

deficiência pode contribuir para a implementação de políticas que assegurem recursos adequados e suporte contínuo para escolas públicas.

A análise dos estudos de caso revela que, embora existam desafios significativos, também há muitas oportunidades para melhorar a inclusão escolar. Com a identificação e a aplicação de práticas bem-sucedidas, é possível avançar na criação de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo para todas as crianças.

RECOMENDAÇÕES E PROPOSTAS

Melhoria na Formação de Professores

É fundamental que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, inclua componentes robustos sobre educação inclusiva. Programas de formação devem fornecer aos educadores ferramentas e estratégias práticas para atender às necessidades diversificadas das crianças.

Investimento em Recursos e Infraestrutura

O governo e as instituições educacionais devem investir em recursos materiais e infraestrutura adequados para suportar a inclusão. Isso inclui a adaptação das instalações escolares e a disponibilização de materiais pedagógicos adaptados.

Promoção da Sensibilização e Mudança Cultural

A promoção da inclusão deve ser acompanhada de esforços para mudar a cultura escolar e sensibilizar todos os membros da comunidade escolar sobre a importância da inclusão. Campanhas de conscientização e atividades de formação continuada podem ajudar a combater preconceitos e promover uma atitude positiva em relação à diversidade.

Fortalecimento da Colaboração e Apoio Especializado

A colaboração entre escolas, profissionais de educação e especialistas em educação inclusiva deve ser incentivada. A presença de profissionais

especializados e a implementação de equipes de apoio podem ajudar a superar desafios e fornecer suporte adicional às escolas.

CAMINHANDO PARA O FIM

A inclusão na educação infantil da rede pública é um objetivo fundamental para assegurar que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Embora o conceito de inclusão esteja formalmente estabelecido e respaldado por legislações e políticas públicas, a realidade da implementação nas escolas públicas revela uma série de desafios que precisam ser abordados para que a inclusão se concretize de maneira eficaz.

Apesar dos avanços legislativos e das diretrizes estabelecidas, a prática da inclusão na educação infantil enfrenta diversas barreiras que comprometem sua efetividade:

Barreiras Estruturais: A infraestrutura das escolas muitas vezes não está adequadamente adaptada para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A falta de rampas, banheiros acessíveis, e equipamentos especializados são exemplos de barreiras físicas que impedem a plena participação de todos os alunos.

Barreiras Institucionais: As escolas públicas frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à escassez de recursos financeiros e humanos. A insuficiência de materiais pedagógicos adaptados e a falta de professores especializados em educação inclusiva são problemas comuns. Além disso, a implementação de práticas inclusivas muitas vezes requer mudanças na gestão e na organização escolar, o que pode encontrar resistência.

Barreiras Culturais: A aceitação da inclusão e a mudança de atitudes em relação à diversidade são essenciais para o sucesso da inclusão escolar. Muitas vezes, preconceitos e falta de conscientização entre educadores, alunos e a comunidade em geral podem dificultar a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor.

ABORDAGENS PARA SUPERAR OS DESAFIOS

Para avançar em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa, é necessário adotar uma abordagem abrangente e integrada que considere as seguintes estratégias:

- A capacitação contínua dos profissionais de educação é crucial para a implementação bem-sucedida da inclusão. Programas de formação devem incluir formação específica em estratégias e práticas inclusivas, além de promover o desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade em sala de aula. A formação deve ser apoiada por oportunidades de desenvolvimento profissional e suporte contínuo.
- É fundamental que haja investimentos adequados em recursos materiais e na infraestrutura das escolas. A disponibilização de tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adaptados, e a adaptação das instalações físicas são essenciais para garantir que todos os alunos possam participar plenamente das atividades escolares.
- A mudança cultural é um aspecto crucial para o sucesso da inclusão. É necessário promover a sensibilização e a educação sobre a importância da inclusão para todos os membros da comunidade escolar. Atividades de conscientização, campanhas contra preconceitos e iniciativas que celebrem a diversidade podem ajudar a construir uma cultura escolar mais inclusiva.
- A colaboração entre escolas, famílias, e especialistas em educação inclusiva é vital. As parcerias podem proporcionar suporte adicional, recursos especializados e compartilhar boas práticas. A participação ativa dos pais e responsáveis é fundamental para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira eficaz e para criar uma rede de suporte que amplie o impacto das práticas inclusivas.

TRABALHO CONJUNTO PARA A INCLUSÃO

A realização da inclusão escolar na educação infantil requer um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educacional. Desde os gestores e educadores até as famílias e a comunidade em geral, cada parte desempenha

um papel importante na criação de um ambiente educacional que valorize e promova a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que as políticas de inclusão se traduzam em práticas concretas e benéficas para cada criança na rede pública, é necessário um compromisso contínuo e uma abordagem colaborativa. A implementação efetiva da inclusão não é um objetivo que pode ser alcançado apenas por meio de políticas e regulamentações, mas sim por meio da criação de um ambiente escolar que suporte e valorize todos os alunos. A superação das barreiras estruturais, institucionais e culturais é um passo fundamental para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação que atenda às suas necessidades e promova seu desenvolvimento integral.

Avançar em direção a uma educação mais inclusiva é um desafio, mas também uma oportunidade para construir uma sociedade mais justa e equitativa. Ao focar em práticas inclusivas e em um compromisso coletivo com a inclusão, é possível criar um sistema educacional que verdadeiramente reflita e apoie a diversidade das crianças que atendemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 jul. 2024 às 10h34.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 30 jul. 2024 às 09h35.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l13146.htm>. Acesso em: 30 jul. 2024 às 13h45

DE PAEPE, M. **A Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

GARCIA, M. R.; PEREIRA, J. S. **Educação Inclusiva: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

MACHADO, S. R. **Políticas Públicas e Inclusão Escolar: Um Estudo Comparado**. Curitiba: Juruá Editora, 2015.

SILVA, R. L.; COSTA, E. L. **Desafios da Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SYDNER, W. **Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge**. Boston: Harvard Business Review Press, 2002.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

SAÚDE E BEM-ESTAR DO PROFESSOR: É PRIORIDADE NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS?

EVELISE ZABLONSKI FERREIRA DE BARROS

Resumo

A saúde e o bem-estar dos professores são elementos cruciais para garantir um ambiente educacional produtivo e positivo. Este artigo explora a importância da saúde e do bem-estar dos professores e avalia se as instituições educacionais priorizam essas questões em suas práticas e políticas. A análise é baseada em uma revisão da literatura existente, dados de pesquisas recentes e estudos de caso. O objetivo é identificar os principais desafios enfrentados pelos professores, avaliar as estratégias adotadas pelas instituições para promover o bem-estar e propor recomendações para melhorar o suporte oferecido aos profissionais da educação. Este artigo examina se as instituições educacionais estão efetivamente priorizando a saúde e o bem-estar dos professores e quais medidas são necessárias para garantir que esses profissionais recebam o apoio adequado.

Palavras-Chave: Professores(as); Saúde e Bem-Estar; Instituições Educacionais.

Abstract

Teacher health and well-being are crucial elements in ensuring a productive and positive educational environment. This article explores the importance of teacher health and well-being and assesses whether educational institutions prioritize these issues in their practices and policies. The analysis is based on a review of existing literature, recent research data, and case studies. The aim is to identify the main challenges faced by teachers, assess the strategies adopted by institutions to promote well-being, and propose recommendations to improve the support offered to educational professionals. This article examines whether educational institutions are effectively prioritizing teacher health and well-being and what measures are needed to ensure that these professionals receive adequate support.

Keywords: Teachers; Health and Well-being; Educational Institutions.

1. Introdução

A saúde e o bem-estar dos professores desempenham um papel fundamental

na qualidade da educação oferecida nas instituições educacionais. Professores saudáveis e bem preparados são essenciais para um ambiente de aprendizado eficaz, influenciando não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também a criação de um clima escolar positivo. No entanto, questões como estresse, sobrecarga de trabalho e falta de suporte podem impactar negativamente o bem-estar dos professores. Este artigo examina se as instituições educacionais estão efetivamente priorizando a saúde e o bem-estar dos professores e quais medidas são necessárias para garantir que esses profissionais recebam o apoio adequado.

2. Importância da Saúde e Bem-Estar dos Professores

2.1. Impacto na Qualidade da Educação

A saúde e o bem-estar dos professores estão diretamente relacionados à qualidade da educação. Quando os professores enfrentam altos níveis de estresse ou problemas de saúde, suas capacidades de manter a energia e o entusiasmo necessários para um ensino eficaz podem ser significativamente comprometidas. O estresse crônico pode levar a uma diminuição na motivação e na eficácia do ensino, resultando em um impacto negativo tanto no desempenho acadêmico dos alunos quanto no ambiente de aprendizado. Professores que estão constantemente exaustos ou sobrecarregados têm menos paciência, menos criatividade na sala de aula e uma capacidade reduzida de se engajar de maneira positiva com seus alunos.

Além disso, o bem-estar dos professores também afeta diretamente sua capacidade de criar um ambiente de aprendizado positivo e acolhedor. Um ambiente escolar positivo é crucial para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos, pois influencia a maneira como eles percebem a escola e o aprendizado. Professores que estão saudáveis e felizes são mais propensos a construir relações positivas com seus alunos, estabelecer uma comunicação eficaz e oferecer suporte emocional. Essas relações são fundamentais para o engajamento dos alunos e para a criação de um clima escolar que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento pessoal.

Por outro lado, professores que lutam contra problemas de saúde ou altos níveis de estresse podem ter dificuldades em estabelecer essas conexões vitais. A falta de um ambiente de aprendizado positivo pode levar a um aumento do comportamento disruptivo entre os alunos, maior desmotivação e, em última análise, menor desempenho acadêmico. A capacidade de um professor de ser um modelo positivo e um mentor confiável é prejudicada quando seu próprio bem-estar está comprometido.

Estudos mostram que professores que estão bem fisicamente e mentalmente são mais eficazes na implementação de práticas pedagógicas inovadoras e na adaptação às necessidades individuais dos alunos. Eles são mais capazes de criar currículos dinâmicos, utilizar métodos de ensino diferenciados e responder de maneira flexível às diversas demandas de suas turmas. O bem-estar dos professores, portanto, não é apenas uma questão de saúde pessoal, mas um componente essencial da qualidade educacional e do sucesso dos alunos.

Em resumo, a saúde e o bem-estar dos professores são pilares fundamentais para a manutenção de um ambiente de aprendizado eficaz e positivo. Instituições educacionais que priorizam o bem-estar de seus educadores, através de programas de suporte, ambientes de trabalho saudáveis e oportunidades de desenvolvimento profissional, não só melhoram a vida de seus professores, mas também promovem um ambiente mais rico e produtivo para seus alunos. A promoção do bem-estar dos professores deve ser vista como uma estratégia integral para melhorar a qualidade da educação e o sucesso acadêmico dos alunos.

2.2. Relação com o Clima Escolar

O clima escolar, que inclui a relação entre professores, alunos e a comunidade escolar, pode ser profundamente influenciado pelo bem-estar dos professores. Um ambiente escolar que promove o bem-estar dos professores tende a ser mais colaborativo e positivo, favorecendo um clima escolar saudável e produtivo. Quando os professores se sentem valorizados, apoiados e saudáveis, eles estão mais inclinados a investir em relações positivas e construtivas com seus alunos

e colegas. Essa sensação de bem-estar gera uma atmosfera de confiança e respeito mútuo, onde a comunicação aberta e a cooperação são a norma.

Um clima escolar positivo e colaborativo tem inúmeros benefícios. Por exemplo, professores que trabalham em um ambiente de apoio são mais propensos a compartilhar recursos e estratégias de ensino, a colaborar em projetos interdisciplinares e a buscar ajuda uns aos outros em momentos de necessidade. Isso não só melhora a prática pedagógica individual, mas também eleva o padrão de ensino em toda a escola. Os alunos, por sua vez, percebem e respondem a essa atmosfera de colaboração e suporte, o que pode aumentar seu próprio engajamento e motivação para aprender.

Além disso, um clima escolar positivo encoraja a inovação e a criatividade. Professores que se sentem bem e apoiados estão mais dispostos a experimentar novas abordagens pedagógicas, integrar tecnologias educacionais e desenvolver atividades de aprendizado mais interativas e envolventes. A disposição para inovar e adaptar-se às necessidades dos alunos contribui para um ambiente de aprendizado mais dinâmico e eficaz.

Em contrapartida, ambientes estressantes e insustentáveis podem levar a conflitos e a um ambiente de aprendizado menos eficiente. Quando os professores estão sobrecarregados, estressados ou se sentem desvalorizados, a comunicação e a cooperação tendem a deteriorar-se. O estresse e a frustração podem manifestar-se através de interações negativas entre professores e alunos, levando a um aumento da indisciplina e a uma atmosfera de tensão na sala de aula. Os alunos podem sentir-se menos motivados e menos seguros, o que impacta negativamente seu desempenho acadêmico e seu desenvolvimento emocional.

Ambientes de trabalho insustentáveis também podem resultar em alta rotatividade de professores, o que é prejudicial para a continuidade e estabilidade do ensino. A constante entrada e saída de professores impede o desenvolvimento de relações sólidas entre alunos e educadores, dificultando a criação de um ambiente de aprendizado consistente e de confiança. Além disso, a alta rotatividade aumenta a carga administrativa e os custos para a escola, que

precisa constantemente recrutar e formar novos professores.

Para promover um clima escolar saudável e produtivo, é essencial que as instituições educacionais invistam no bem-estar dos professores. Isso inclui oferecer programas de apoio psicológico, oportunidades para desenvolvimento profissional contínuo, políticas que promovam o equilíbrio entre vida pessoal e profissional, e um ambiente físico adequado e seguro. Ao priorizar a saúde e o bem-estar dos professores, as escolas não apenas melhoram a qualidade de vida de seus educadores, mas também criam um ambiente de aprendizado mais positivo, colaborativo e eficaz para todos os envolvidos.

3. Desafios para a Saúde e Bem-Estar dos Professores

3.1. Estresse e Sobrecarga de Trabalho

Os professores frequentemente enfrentam altos níveis de estresse devido à sobrecarga de trabalho, longas horas de preparação e avaliação, e a pressão para alcançar metas acadêmicas. Esses fatores criam um ambiente onde a demanda constante e a falta de tempo para recuperação podem levar a uma série de problemas de saúde mental e física, impactando negativamente o desempenho e a satisfação no trabalho.

A sobrecarga de trabalho é um problema recorrente na profissão docente. Além de ministrar aulas, os professores têm que preparar materiais didáticos, corrigir provas e trabalhos, planejar atividades extracurriculares, participar de reuniões e ainda lidar com questões administrativas. Essa carga de trabalho pode se tornar esmagadora, especialmente durante períodos de exames ou avaliações finais, onde a pressão para corrigir e dar feedback em um curto espaço de tempo aumenta consideravelmente.

As longas horas dedicadas à preparação de aulas e avaliação de trabalhos são outro fator significativo de estresse. Muitas vezes, os professores trabalham além do horário escolar, dedicando noites e fins de semana para garantir que estejam prontos para suas aulas. Essa falta de equilíbrio entre vida pessoal e profissional pode levar ao esgotamento. A preparação envolve não apenas a criação de planos de aula detalhados, mas também a adaptação de materiais

para atender às diversas necessidades dos alunos, o que exige tempo e esforço consideráveis.

A pressão para alcançar metas acadêmicas estabelecidas por políticas educacionais, administradores escolares e até mesmo por expectativas sociais é intensa. Os professores são frequentemente avaliados com base no desempenho dos seus alunos, o que adiciona uma camada extra de pressão para garantir que todos os estudantes atinjam determinados padrões de sucesso acadêmico. Essa pressão pode ser exacerbada em contextos em que recursos são escassos ou onde há uma falta de apoio adequado para atender às necessidades individuais dos alunos.

O estresse contínuo e a pressão associada à profissão podem levar a uma série de problemas de saúde mental, incluindo ansiedade, depressão e burnout. O burnout é particularmente prevalente entre professores e é caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e uma sensação de realização reduzida. Professores que experienciam burnout podem achar difícil se envolver de forma significativa com seus alunos, perder a paixão pelo ensino e até considerar deixar a profissão.

Além dos problemas de saúde mental, o estresse crônico pode ter efeitos físicos adversos. Os professores podem sofrer de insônia, dores de cabeça, problemas gastrointestinais e condições cardiovasculares, entre outros problemas de saúde. A falta de tempo para exercícios físicos e uma alimentação adequada devido às longas horas de trabalho podem agravar esses problemas, criando um ciclo vicioso onde a saúde deteriorada aumenta ainda mais o estresse e a incapacidade de desempenhar de forma eficaz suas funções.

Todos esses fatores combinados impactam negativamente o desempenho e a satisfação no trabalho dos professores. O esgotamento físico e mental pode levar a uma diminuição na qualidade do ensino, menos inovação na sala de aula e uma menor capacidade de responder às necessidades dos alunos. A insatisfação no trabalho também pode resultar em uma maior rotatividade de professores, o que prejudica a continuidade do aprendizado dos alunos e cria desafios adicionais para as instituições educacionais.

Para mitigar esses problemas, é crucial que as instituições educacionais reconheçam a importância de apoiar o bem-estar dos professores. Isso pode incluir a implementação de programas de bem-estar no local de trabalho, oferecendo apoio psicológico, promovendo um equilíbrio saudável entre trabalho e vida pessoal e fornecendo recursos e tempo adequados para preparação e avaliação. Além disso, a promoção de uma cultura escolar que valorize e respeite o trabalho dos professores pode contribuir significativamente para reduzir o estresse e melhorar a satisfação no trabalho.

Em suma, abordar as causas do estresse e proporcionar o suporte necessário é essencial para garantir que os professores possam desempenhar suas funções de forma eficaz e sustentável, beneficiando não apenas os próprios educadores, mas também os alunos e toda a comunidade escolar.

3.2. Fatores Organizacionais e Institucionais

Fatores organizacionais, como a falta de suporte administrativo e recursos insuficientes, também contribuem significativamente para o estresse dos professores. Em muitas instituições educacionais, os professores se deparam com um ambiente de trabalho onde o apoio administrativo é mínimo, o que pode gerar uma sensação de isolamento e sobrecarga. A ausência de um suporte eficaz e proativo da administração escolar resulta em uma série de desafios que afetam tanto o bem-estar dos professores quanto a qualidade do ensino.

A falta de suporte administrativo é um problema crítico que muitos professores enfrentam. Sem uma liderança escolar que reconheça e responda às suas necessidades, os professores podem sentir-se desvalorizados e abandonados. O suporte administrativo inadequado pode se manifestar de várias formas, como a falta de feedback construtivo, a inexistência de programas de desenvolvimento profissional, e a ausência de estratégias claras para lidar com problemas disciplinares na sala de aula. Esse cenário pode aumentar a carga emocional e o estresse dos professores, que frequentemente têm que resolver esses problemas por conta própria, sem orientação ou assistência adequada.

A escassez de recursos é outra fonte significativa de estresse. Muitos

professores trabalham em escolas onde faltam materiais didáticos essenciais, tecnologia adequada e até mesmo infraestrutura básica. A necessidade de improvisar com recursos limitados não só aumenta a carga de trabalho dos professores, mas também pode comprometer a qualidade do ensino. Por exemplo, sem acesso a ferramentas modernas e materiais de apoio, os professores podem achar difícil envolver os alunos e adaptar suas aulas às diferentes necessidades de aprendizado. Além disso, a falta de recursos financeiros para investir em materiais de ensino e programas extracurriculares pode limitar a capacidade dos professores de proporcionar uma educação completa e enriquecedora.

A falta de políticas claras para apoiar a saúde mental e o bem-estar dos professores é um problema profundo. Muitas instituições educacionais não possuem programas estruturados para ajudar os professores a gerenciar o estresse e cuidar de sua saúde mental. Sem essas políticas, os professores podem sentir-se desamparados e sem os recursos necessários para manter seu bem-estar. Isso pode levar a um aumento do absenteísmo, diminuição da produtividade e, em casos extremos, abandono da profissão. Políticas de bem-estar que incluam acesso a serviços de aconselhamento, programas de gestão do estresse, e iniciativas de promoção de saúde podem fazer uma diferença significativa na vida dos educadores.

A dificuldade de encontrar um equilíbrio saudável entre vida profissional e pessoal é um desafio constante para muitos professores. A sobrecarga de trabalho, combinada com a falta de suporte administrativo e recursos, pode fazer com que os educadores levem trabalho para casa, estendendo suas jornadas de trabalho para além do horário escolar. Esse desequilíbrio pode resultar em esgotamento físico e mental, afetando a capacidade dos professores de se recuperar e se preparar adequadamente para suas responsabilidades diárias. A falta de tempo para atividades pessoais, lazer e descanso pode levar ao burnout, impactando negativamente a eficácia do ensino e a satisfação no trabalho.

As consequências de longo prazo da falta de suporte e recursos podem ser devastadoras. Professores que trabalham em ambientes onde se sentem

constantemente estressados e desvalorizados são mais propensos a sofrer de problemas de saúde física e mental, como ansiedade, depressão e doenças relacionadas ao estresse. Além disso, a alta rotatividade de professores, resultante do desgaste e da insatisfação, pode criar um ciclo vicioso onde a continuidade e a qualidade do ensino são prejudicadas, afetando negativamente os alunos e a comunidade escolar como um todo.

Para mitigar esses problemas, é essencial que as instituições educacionais implementem políticas e práticas que promovam o bem-estar dos professores. Isso inclui fornecer suporte administrativo robusto, garantir acesso a recursos adequados, e desenvolver políticas claras de apoio à saúde mental e ao equilíbrio entre vida profissional e pessoal. A criação de um ambiente de trabalho positivo e sustentável não só melhora a satisfação e o bem-estar dos professores, mas também contribui para a criação de um ambiente de aprendizado mais eficaz e produtivo para os alunos.

Em resumo, fatores organizacionais desempenham um papel crucial no bem-estar dos professores. Abordar essas questões através de políticas de suporte e recursos adequados é fundamental para garantir que os educadores possam desempenhar suas funções de forma eficaz e sustentável, promovendo assim uma educação de qualidade e um ambiente escolar positivo.

3.3. Formação e Desenvolvimento Profissional

A formação e o desenvolvimento profissional inadequados podem ser uma barreira significativa para o bem-estar dos professores. A falta de capacitação em áreas essenciais como gestão do estresse, práticas de autocuidado e habilidades de enfrentamento pode deixar os professores mal preparados para lidar com os desafios diários da profissão.

A gestão do estresse é uma habilidade crucial para qualquer profissão, mas especialmente para os professores, que enfrentam uma série de demandas emocionais e psicológicas. Sem treinamento adequado, os professores podem não reconhecer os sinais de estresse ou saber como mitigá-los efetivamente. Programas de formação que incluem técnicas de mindfulness, estratégias de

relaxamento e métodos de priorização de tarefas podem equipar os professores com as ferramentas necessárias para manter a calma e a eficiência, mesmo em situações de alta pressão.

As práticas de autocuidado são essenciais para o bem-estar geral. No entanto, muitos professores não recebem treinamento ou incentivo para implementar essas práticas em suas rotinas diárias. O autocuidado abrange uma série de atividades, desde a manutenção de uma dieta saudável e exercício regular até encontrar tempo para hobbies e atividades relaxantes. Sem orientação sobre a importância do autocuidado e como incorporá-lo na vida cotidiana, os professores podem negligenciar essas necessidades básicas, levando a um esgotamento físico e emocional.

As habilidades de enfrentamento são técnicas específicas que ajudam os indivíduos a lidar com situações estressantes de maneira saudável e produtiva. Para os professores, isso pode incluir estratégias para lidar com comportamentos desafiadores em sala de aula, técnicas de comunicação assertiva para interações com pais e colegas, e métodos para equilibrar múltiplas demandas concorrentes. A falta de formação nessas áreas pode resultar em respostas ineficazes ou prejudiciais ao estresse, aumentando a frustração e diminuindo a satisfação no trabalho.

A educação é uma área em constante evolução, e a formação contínua é essencial para que os professores permaneçam atualizados com as melhores práticas pedagógicas e as novas descobertas na ciência educacional. No entanto, muitas vezes, os programas de desenvolvimento profissional são inadequados ou inexistentes. Sem acesso a formação contínua, os professores podem sentir-se desatualizados e despreparados para implementar novas estratégias de ensino ou utilizar tecnologias emergentes, aumentando o estresse e a sensação de incompetência.

A falta de formação e desenvolvimento profissional não só impacta a eficácia do ensino, mas também o bem-estar geral dos professores. Quando os professores se sentem despreparados para enfrentar os desafios da sala de aula, sua autoeficácia e confiança podem diminuir, levando a níveis mais elevados de

ansiedade e estresse. Isso, por sua vez, pode afetar negativamente o clima da sala de aula e a experiência de aprendizado dos alunos.

Para abordar essas lacunas, é crucial que as instituições educacionais invistam em programas de desenvolvimento profissional abrangentes. Esses programas devem incluir treinamento específico em gestão do estresse, práticas de autocuidado e habilidades de enfrentamento, além de oportunidades contínuas para atualização pedagógica e profissional. Ao equipar os professores com essas habilidades, as escolas podem não só melhorar o bem-estar dos educadores, mas também a qualidade do ensino e o ambiente de aprendizado para os alunos.

Além da formação técnica, é importante criar uma cultura de apoio dentro das instituições educacionais. Isso pode incluir mentoria entre colegas, grupos de apoio e workshops regulares focados no bem-estar. Quando os professores sabem que têm uma rede de suporte e que suas preocupações são levadas a sério, isso pode reduzir significativamente os níveis de estresse e aumentar a satisfação no trabalho.

Em resumo, a formação e o desenvolvimento profissional são componentes essenciais para o bem-estar dos professores. Investir em capacitação adequada e contínua pode capacitar os educadores a lidarem eficazmente com os desafios da profissão, promovendo um ambiente de trabalho mais saudável e um ensino de qualidade.

4. Estratégias e Políticas para Promover o Bem-Estar dos Professores

4.1. Programas de Suporte e Saúde Mental

A implementação de programas de suporte e saúde mental pode ajudar os professores a gerenciarem o estresse e melhorar seu bem-estar geral. Programas que oferecem aconselhamento, suporte psicológico e oportunidades de autocuidado são essenciais para ajudar os professores a manterem sua saúde mental e emocional.

4.2. Ambiente de Trabalho Saudável

Criar um ambiente de trabalho saudável envolve promover uma cultura de apoio e reconhecimento, oferecendo condições de trabalho adequadas e recursos suficientes. Instituições educacionais podem implementar políticas que promovam o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, como horários flexíveis e oportunidades para o desenvolvimento profissional.

4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Pessoal

A formação contínua em gestão do estresse, habilidades de enfrentamento e técnicas de autocuidado é fundamental para preparar os professores para enfrentar os desafios da profissão. Instituições educacionais devem oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional que incluam aspectos relacionados ao bem-estar dos professores.

4.4. Participação e Colaboração

Envolver os professores na criação e implementação de políticas e práticas de bem-estar pode aumentar a eficácia das medidas adotadas. A participação ativa dos professores na elaboração de estratégias para promover um ambiente de trabalho saudável garante que as soluções sejam relevantes e adaptadas às necessidades reais dos educadores.

5. Estudos de Caso

5.1. Exemplo de Instituição com Suporte Eficaz

Estudos de caso de instituições que implementaram com sucesso estratégias para promover o bem-estar dos professores fornecem insights valiosos. Por exemplo, algumas escolas têm programas de apoio psicológico, mentorias para novos professores e práticas de gestão que priorizam a saúde mental dos educadores. Esses casos exemplificam como a implementação efetiva de políticas pode levar a melhorias significativas no ambiente de trabalho e na satisfação dos professores.

5.2. Desafios Encontrados em Instituições com Baixo Suporte

Outros estudos de caso revelam os desafios enfrentados por instituições que não priorizam o bem-estar dos professores. Esses desafios incluem altos níveis de estresse, turnover elevado e um ambiente de trabalho tóxico. Compreender essas dificuldades é essencial para desenvolver intervenções direcionadas e eficazes.

6. Conclusão

A saúde e o bem-estar dos professores são aspectos fundamentais para o sucesso do ambiente educacional. Professores saudáveis e bem apoiados são mais capazes de criar ambientes de aprendizado positivos, engajar os alunos de maneira eficaz e promover o desenvolvimento acadêmico e emocional. Embora a importância desse tema seja amplamente reconhecida, a implementação de práticas e políticas eficazes para promover o bem-estar dos professores ainda enfrenta desafios significativos.

O bem-estar dos professores é crucial não apenas para a sua saúde pessoal, mas também para a qualidade da educação que oferecem. Professores que estão fisicamente e emocionalmente saudáveis são mais propensos a estar motivados, engajados e capazes de lidar com os desafios do dia a dia em sala de aula. Além disso, seu bem-estar afeta diretamente o clima escolar, influenciando positivamente o ambiente de aprendizado dos alunos.

Apesar do reconhecimento da importância do bem-estar dos professores, a implementação de políticas e práticas eficazes ainda enfrenta inúmeros desafios. Muitas instituições educacionais operam com recursos limitados, o que dificulta a criação e manutenção de programas de suporte abrangentes. Além disso, a cultura organizacional pode não priorizar a saúde e o bem-estar dos professores, focando mais em resultados acadêmicos imediatos do que no desenvolvimento sustentável de um corpo docente saudável.

Para superar esses desafios, as instituições educacionais devem adotar uma abordagem holística que inclua uma variedade de estratégias interconectadas:

- **Programas de Suporte:** Instituições devem implementar programas que ofereçam suporte emocional e psicológico aos professores. Isso pode incluir

acesso a serviços de aconselhamento, grupos de apoio e programas de bem-estar que promovam a saúde mental e física. Tais programas ajudam a criar um ambiente onde os professores se sentem valorizados e apoiados.

- **Ambiente de Trabalho Saudável:** A criação de um ambiente de trabalho saudável é essencial. Isso envolve garantir que a carga de trabalho dos professores seja gerenciável, fornecendo os recursos necessários para o ensino eficaz e promovendo um equilíbrio saudável entre trabalho e vida pessoal. Políticas de flexibilidade de horário e pausas regulares podem contribuir significativamente para o bem-estar dos professores.

- **Formação Contínua:** Oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo são vitais. Programas de formação que incluam gestão do estresse, práticas de autocuidado e habilidades de enfrentamento podem capacitar os professores a lidar melhor com os desafios diários. Além disso, formação contínua em metodologias pedagógicas modernas e uso de tecnologias educativas pode manter os professores atualizados e engajados.

Trabalhar em conjunto para garantir que os professores recebam o apoio necessário é essencial. A colaboração entre administradores escolares, professores, pais e a comunidade é fundamental para criar uma cultura de suporte. Quando todos os stakeholders estão alinhados e comprometidos com o bem-estar dos professores, é mais provável que se desenvolva um ambiente escolar positivo e produtivo.

A promoção do bem-estar dos professores não é apenas uma questão de saúde individual, mas um investimento na qualidade da educação. Professores saudáveis são mais eficazes em suas práticas pedagógicas, mais resilientes diante dos desafios e mais capazes de inovar e adaptar suas abordagens de ensino. Isso, por sua vez, beneficia diretamente os alunos, que se encontram em um ambiente de aprendizado mais positivo e acolhedor.

Para melhorar o suporte oferecido aos professores, algumas recomendações práticas incluem:

- **Políticas de Bem-Estar:** Desenvolver e implementar políticas claras de bem-

estar que abranjam desde a saúde física e mental até o desenvolvimento profissional contínuo.

- **Recursos Adequados:** Garantir que os professores tenham acesso aos recursos necessários, como materiais didáticos, tecnologia adequada e suporte administrativo.

- **Feedback e Reconhecimento:** Criar sistemas de feedback construtivo e reconhecimento do trabalho dos professores, promovendo uma cultura de valorização e apoio.

- **Equilíbrio Trabalho-Vida:** Promover políticas que incentivem um equilíbrio saudável entre trabalho e vida pessoal, incluindo horários de trabalho flexíveis e pausas regulares.

Em resumo, a saúde e o bem-estar dos professores são elementos essenciais para promover uma educação de qualidade e um ambiente escolar positivo. Abordar os desafios na implementação de práticas e políticas eficazes requer uma abordagem holística e colaborativa, onde todos os stakeholders trabalham juntos para garantir que os professores recebam o suporte necessário para desempenhar suas funções de maneira eficaz e sustentável.

BIBLIOGRAFIA

BASSETT, Deborah. **Teacher Well-Being: Looking after yourself and your pupils**. London: Bloomsbury Education, 2021.

DAY, Christopher; SAMMONS, Pam; STOBART, Gordon; KINGTON, Alison; GU, Qing. **Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness**. Maidenhead: Open University Press, 2007.

GU, Qing; DAY, Christopher. **Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness**. Teaching and Teacher Education, v. 23, n. 8, p. 1302-1316, 2007.

HOBSON, Andrew J.; MALDEREZ, Angi. **Mentoring and Coaching for New Teachers in Schools: A Guide for Practitioners**. Cambridge. Cambridge University Press, 2013.

JOHNSON, Susan; STEVENS, Susan. **Exploring the impact of workload on teachers' health and well-being**. Educational Research, v. 50, n. 1, p. 1-13,

2008.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E.; LEITER, Michael P. **Maslach Burnout Inventory**. 3. ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996.

MCEWAN, Elaine K. **Seven Steps to Effective Instructional Leadership**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.

SCHLEICHER, Andreas. **Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers**. Paris: OECD Publishing, 2005.

SHEN, Jianping; XIA, Jun. **Teacher autonomy support in the classroom: How teachers respond to students' needs for autonomy, competence, and relatedness**. Journal of Educational Psychology, v. 100, n. 4, p. 835-847, 2008.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A PROBLEMATIZAÇÃO DO BULLYING ATRAVÉS DO CINEMA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REPRESENTAÇÃO E IMPACTO SOCIAL

GUSTAVO BERNARDINO DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo examina como o cinema problematiza o bullying, analisando a representação do tema em filmes e o impacto dessas narrativas na percepção social. A pesquisa aborda a evolução histórica do bullying no cinema, explorando desde representações dramáticas, como em "Carrie, A Estranha", até abordagens mais leves e humorísticas, como em "Meninas Malvadas". Além disso, discute filmes que promovem uma reflexão mais profunda e educativa, como "Extraordinário". Através de uma revisão crítica da literatura e da análise de estudos de caso, o artigo avalia o potencial do cinema como ferramenta para conscientização e transformação social, ao mesmo tempo em que considera suas limitações. Filmes têm o poder de moldar percepções e atitudes, influenciando tanto o público jovem quanto adultos na compreensão das dinâmicas de poder e das consequências psicológicas do bullying. No entanto, a representação cinematográfica pode, por vezes, estereotipar ou simplificar essa questão complexa. Conclui-se que, apesar dessas limitações, o cinema é um meio poderoso para problematizar o bullying, promovendo a empatia e a reflexão crítica. Recomenda-se que educadores e profissionais de saúde mental utilizem filmes selecionados como ferramentas pedagógicas para abordar o bullying de forma eficaz em contextos educacionais e terapêuticos. Futuras pesquisas podem aprofundar a investigação sobre o impacto desses filmes em diferentes públicos, contribuindo para estratégias mais integradas de combate ao bullying através de mídias audiovisuais.

Palavras-Chave: Bullying; Cinema Educação; Conscientização Social.

ABSTRACT

This article examines how cinema problematizes bullying, analyzing the representation of the topic in films and the impact of these narratives on social perception. The research addresses the historical evolution of bullying in cinema, exploring everything from dramatic representations, as in "Carrie, The Stranger", to lighter and more humorous approaches, as in "Mean Girls". Furthermore, it

discusses films that promote deeper and more educational reflection, such as "Extraordinary". Through a critical review of the literature and analysis of case studies, the article assesses the potential of cinema as a tool for awareness and social transformation, while also considering its limitations. Films have the power to shape perceptions and attitudes, influencing both young audiences and adults to understand the power dynamics and psychological consequences of bullying. However, cinematic representation can sometimes stereotype or simplify this complex issue. It is concluded that, despite these limitations, cinema is a powerful means of problematizing bullying, promoting empathy and critical reflection. It is recommended that educators and mental health professionals use selected films as pedagogical tools to effectively address bullying in educational and therapeutic contexts. Future research can deepen the investigation into the impact of these films on different audiences, contributing to more integrated strategies to combat bullying through audiovisual media.

Keywords: Bullying; Cinema Education; Social Awareness

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O bullying é uma questão social complexa, caracterizada pela violência física, psicológica ou emocional repetida e intencional entre pares, geralmente em ambientes como escolas. As consequências do bullying são profundas, afetando a saúde mental e o desenvolvimento social das vítimas, bem como perpetuando ciclos de violência. O cinema, como meio cultural de grande alcance, tem abordado o bullying de maneiras diversas, desde representações dramáticas até abordagens mais sutis, e desempenha um papel crucial na formação da consciência pública sobre o tema.

O bullying é uma forma de violência que ocorre predominantemente em ambientes escolares, mas que pode se manifestar em diferentes contextos sociais, afetando profundamente o bem-estar e o desenvolvimento das vítimas. Caracteriza-se por comportamentos agressivos repetitivos, intencionais e que envolvem um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. Esses comportamentos podem ser físicos, verbais ou psicológicos, e as consequências do bullying podem ser devastadoras, incluindo isolamento social, problemas de saúde mental, queda no desempenho acadêmico, e, em casos extremos, o suicídio.

O crescimento das discussões sobre bullying nas últimas décadas tem impulsionado diversas abordagens para sua prevenção e combate, tanto na esfera educacional quanto na psicológica e legal. Entre essas abordagens, o cinema tem emergido como uma ferramenta significativa, não apenas para retratar a realidade do bullying, mas também para provocar reflexão e sensibilizar o público sobre suas implicações. O poder do cinema reside na sua capacidade de contar histórias que ressoam emocionalmente com o público, facilitando a compreensão e a empatia, ao mesmo tempo em que oferece uma plataforma para discutir questões complexas de maneira acessível e envolvente. Este artigo tem como objetivo analisar criticamente como o cinema tem abordado e problematizado o bullying, explorando as representações deste fenômeno em filmes e seu impacto na formação das percepções sociais. Ao examinar filmes que vão desde dramas intensos até comédias dramáticas e histórias inspiradoras, o artigo busca entender de que maneira essas narrativas contribuem para a conscientização pública e se oferecem insights significativos sobre as dinâmicas do bullying.

A justificativa para este estudo reside na importância de entender como o cinema pode funcionar como um agente de mudança social. Com sua ampla disseminação e impacto cultural, os filmes têm o potencial de alcançar audiências vastas e diversificadas, influenciando tanto o comportamento quanto as atitudes das pessoas em relação ao bullying. Além disso, ao problematizar o bullying de maneira visual e narrativa, o cinema pode complementar outras estratégias de prevenção e intervenção, oferecendo uma abordagem pedagógica que alia entretenimento e educação. Analisar essas representações cinematográficas é crucial para identificar como elas moldam a compreensão social do bullying e quais são as suas implicações para políticas educacionais e de saúde pública.

Ao longo deste artigo, serão discutidos os diferentes modos pelos quais o cinema aborda o bullying, as mensagens que transmite e o impacto potencial dessas representações, com o objetivo de contribuir para um entendimento mais aprofundado do papel do cinema na problematização do bullying e na promoção

de uma cultura de empatia e respeito.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 BULLYING: CONCEITO E IMPLICAÇÕES

O termo "bullying" abrange uma gama de comportamentos agressivos, incluindo abuso físico, verbal e psicológico. Pesquisas como as de Olweus (1993) definem o bullying como um comportamento repetitivo e intencional que visa prejudicar ou intimidar uma vítima menos poderosa. As consequências incluem ansiedade, depressão, e em casos extremos, suicídio.

O conceito de bullying, inicialmente descrito por pesquisadores como Dan Olweus, envolve uma série de comportamentos hostis e intencionais que se repetem ao longo do tempo, criando um ambiente de opressão para a vítima. Esses comportamentos não se limitam a agressões físicas visíveis, mas também incluem formas mais sutis de violência, como insultos, exclusão social, difamação e coerção psicológica. O bullying é caracterizado por um desequilíbrio de poder, onde o agressor utiliza sua posição de força para subjugar a vítima, que se encontra em uma posição de vulnerabilidade e incapacidade de defesa eficaz. As vítimas de bullying muitas vezes sofrem silenciosamente, o que pode levar a consequências psicológicas profundas, como transtornos de ansiedade, depressão crônica, baixa autoestima e, em casos extremos, pensamentos ou atos suicidas. O impacto do bullying vai além das consequências individuais, afetando a dinâmica social de grupos, a cultura institucional de escolas e até a estrutura familiar, criando um ciclo de violência que perpetua o sofrimento e a marginalização.

O cinema não apenas reflete as normas e valores da sociedade, mas também possui o poder de moldá-los. De acordo com Kellner (1995), filmes funcionam como uma forma de pedagogia cultural, educando o público sobre questões sociais através de narrativas visuais. O cinema tem sido historicamente uma plataforma poderosa para abordar temas sociais, incluindo o bullying, contribuindo para o debate público e, em alguns casos, influenciando políticas e

práticas educacionais.

O cinema desempenha um papel duplo na sociedade: ele não só espelha as normas, valores e conflitos existentes, como também tem o poder de influenciar e reformular essas percepções ao longo do tempo. Como afirma Kellner (1995), os filmes operam como uma "pedagogia cultural", oferecendo ao público uma educação implícita através de suas narrativas, personagens e imagens. Através de histórias envolventes, o cinema pode despertar a consciência social sobre temas complexos, como o bullying, ao ilustrar de forma vívida as experiências das vítimas e a dinâmica de poder envolvida. Essa capacidade de educar e moldar opiniões torna o cinema uma ferramenta poderosa para promover mudanças sociais. Ao longo da história, diversos filmes têm utilizado suas plataformas para abordar questões sociais urgentes, frequentemente inspirando discussões públicas e, em alguns casos, até mesmo influenciando mudanças nas políticas educacionais e de saúde pública. Por exemplo, filmes que retratam o bullying frequentemente geram debates sobre a necessidade de políticas escolares mais rigorosas e programas de intervenção eficazes. Além disso, ao apresentar personagens com quem o público pode se identificar, o cinema pode fomentar a empatia, incentivando os espectadores a refletirem sobre seu próprio comportamento e sobre o impacto que ele pode ter sobre os outros.

Diversos filmes abordam o bullying sob diferentes perspectivas, desde o terror psicológico em "Carrie" (1976) até a comédia dramática "Meninas Malvadas" (2004). Segundo Giroux (2002), esses filmes desempenham um papel significativo na educação do público sobre as dinâmicas de poder e a violência emocional, muitas vezes oferecendo uma crítica à cultura escolar e às normas sociais que perpetuam o bullying.

O cinema oferece uma vasta gama de representações do bullying, abordando o tema sob diferentes lentes e gêneros. No filme "Carrie" (1976), dirigido por Brian De Palma e baseado no romance de Stephen King, o bullying é retratado como um terror psicológico extremo, onde a protagonista, Carrie White, é alvo de constantes humilhações por parte de seus colegas de escola. A narrativa explora as consequências devastadoras do bullying e culmina em um ato de vingança

sobrenatural, servindo como uma metáfora poderosa para o sofrimento interno das vítimas. O filme provoca uma reflexão profunda sobre as consequências do isolamento social e da crueldade humana, expondo a fragilidade e a vulnerabilidade das vítimas de bullying.

Por outro lado, "Meninas Malvadas" (2004), dirigido por Mark Waters e escrito por Tina Fey, oferece uma abordagem mais leve e humorística ao tema, ao mesmo tempo em que crítica de forma incisiva as dinâmicas de poder dentro dos grupos sociais adolescentes. O filme aborda o bullying psicológico e social, mostrando como as interações entre grupos de garotas podem ser tão destrutivas quanto as agressões físicas. "Meninas Malvadas" expõe as regras não-ditas das hierarquias sociais nas escolas e como a necessidade de pertencimento pode levar a comportamentos nocivos, como fofocas, exclusão e manipulação. Através do humor, o filme consegue transmitir mensagens importantes sobre a importância da empatia, do respeito mútuo e da integridade pessoal.

Conforme argumenta Henry Giroux (2002), esses filmes não apenas educam o público sobre as complexas dinâmicas de poder e violência emocional, mas também oferecem uma crítica às normas sociais e culturais que perpetuam o bullying. Ao desafiar essas normas, o cinema tem o potencial de inspirar mudanças, tanto na forma como o público entende o bullying quanto nas práticas institucionais destinadas a combatê-lo. Filmes como "Carrie" e "Meninas Malvadas" são exemplos de como o cinema pode ser uma ferramenta valiosa na problematização do bullying, provocando discussões que vão além da tela e influenciam a percepção pública e as políticas educacionais.

3. ANÁLISE DE FILMES SELECIONADOS

3.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Para esta análise, foram selecionados filmes que tiveram um impacto significativo na discussão sobre o bullying, tanto em termos de recepção crítica quanto de repercussão social. A seleção considera a diversidade de abordagens,

desde o drama ao humor, e a representação de diferentes formas de bullying.

3.2 ESTUDO DE CASO 1: “CARRIE, A ESTRANHA” (1976 E 2013)

"Carrie" é um exemplo emblemático de como o bullying pode ser retratado de maneira dramática e perturbadora. A história da adolescente oprimida que desenvolve poderes telecinéticos explora as consequências devastadoras do bullying extremo. A análise comparativa entre a versão de 1976 e a de 2013 revela mudanças na representação do bullying ao longo das décadas, refletindo as evoluções na percepção social do tema.

3.3 ESTUDO DE CASO 2: “MENINAS MALVADAS” (2004)

Este filme utiliza o humor para explorar as dinâmicas sociais e o bullying psicológico entre adolescentes. "Meninas Malvadas" oferece uma crítica à cultura escolar e à formação de "panelinhas", mostrando como o bullying pode ser tanto sutil quanto devastador. A popularidade do filme também contribuiu para popularizar termos como "Queen Bees" e "Wannabes", incorporando-se ao discurso cultural sobre o bullying.

3.4 ESTUDO DE CASO 3: “EXTRAORDINÁRIO” (2017)

"Extraordinário" apresenta uma abordagem mais sensível e educativa sobre o bullying, enfocando a empatia e a inclusão. A história de um menino com deformidade facial que enfrenta bullying na escola é uma reflexão poderosa sobre aceitação e humanidade. O filme é notável por seu apelo ao público familiar e sua mensagem educativa, que se estende além do entretenimento.

4. DISCUSSÃO

4.1 O IMPACTO DO CINEMA NA PERCEPÇÃO DO BULLYING

O cinema, ao abordar o bullying, pode influenciar significativamente a forma como o público percebe essa questão. Filmes como "Carrie" e "Extraordinário" exemplificam como diferentes abordagens narrativas podem moldar a

compreensão do público sobre as causas e consequências do bullying. Estudos sugerem que filmes podem funcionar como uma forma de "terapia cultural", ajudando as pessoas a processarem suas próprias experiências e a desenvolver empatia por outros (Tyson, 1998).

O cinema, como forma de arte e meio de comunicação de massa, possui um papel central na construção e difusão de narrativas culturais. Ao retratar temas complexos como o bullying, o cinema tem o potencial de influenciar profundamente as percepções e atitudes do público. Por exemplo, filmes como "Carrie, A Estranha" e "Extraordinário" apresentam o bullying sob perspectivas distintas, utilizando diferentes estilos narrativos para explorar a complexidade do tema.

"Carrie", com sua abordagem de terror psicológico, mergulha o espectador em uma atmosfera de opressão e isolamento, refletindo o impacto devastador do bullying extremo. A narrativa de Carrie White, uma adolescente marginalizada e constantemente humilhada, ressoa com o público ao expor as consequências emocionais e psicológicas de ser alvo constante de bullying. O filme não apenas ilustra o sofrimento individual, mas também critica a indiferença e a crueldade coletiva da sociedade escolar. Ao fazer isso, "Carrie" desafia o público a reconsiderar o papel que todos desempenham na perpetuação ou interrupção do ciclo de violência que caracteriza o bullying.

Por outro lado, "Extraordinário" adota uma abordagem mais humanista e edificante. A história de August Pullman, um menino com deformidade facial que enfrenta o bullying na escola, é contada com uma ênfase na empatia, resiliência e aceitação. O filme utiliza uma narrativa emocionalmente envolvente para ensinar lições de bondade, inclusão e a importância de enxergar além das aparências. "Extraordinário" não apenas sensibiliza o público para as dificuldades enfrentadas por aqueles que são diferentes, mas também promove uma mensagem de esperança e transformação, mostrando como o apoio social e a compreensão mútua podem superar a crueldade do bullying.

Esses filmes exemplificam como o cinema pode servir como uma forma de "terapia cultural", um conceito sugerido por Tyson (1998), onde as narrativas

cinematográficas ajudam o público a processar suas próprias experiências de vida, desenvolver empatia e compreender as complexidades do comportamento humano. Através da identificação com personagens e situações, os espectadores são levados a refletir sobre suas próprias atitudes e ações em relação ao bullying, promovendo um processo de autoavaliação e mudança de comportamento.

Apesar do impacto positivo, o cinema também enfrenta limitações em sua capacidade de problematizar o bullying. Filmes que abordam o bullying de maneira superficial ou estereotipada podem reforçar estigmas em vez de desafiá-los. Além disso, a dramatização excessiva pode desviar a atenção das soluções práticas para o problema. No entanto, quando bem executado, o cinema tem o potencial de ser uma ferramenta poderosa para a mudança social, oferecendo modelos de comportamento positivo e promovendo a discussão em ambientes educacionais e familiares.

Embora o cinema tenha um enorme potencial para problematizar o bullying e promover a conscientização, ele também enfrenta desafios significativos nessa tarefa. Uma das principais limitações é a tendência, em alguns filmes, de retratar o bullying de maneira superficial, simplificando as causas e as dinâmicas envolvidas. Representações estereotipadas, como a figura do "valentão" unidimensional ou da "vítima indefesa", podem reforçar preconceitos e estigmas, em vez de promover uma compreensão mais profunda e empática do problema. Quando os personagens e suas motivações não são desenvolvidos com a complexidade necessária, o filme pode acabar perpetuando estereótipos, desumanizando os envolvidos e não abordando as raízes sociais e psicológicas do bullying.

Além disso, a dramatização excessiva do bullying, muitas vezes para aumentar o impacto emocional do filme, pode desviar a atenção das soluções práticas e realistas para o problema. Em alguns casos, a ênfase em cenas de violência ou humilhação pode servir mais como entretenimento do que como uma crítica social, diluindo a mensagem e potencialmente desensibilizando o público para a gravidade do bullying. Essa abordagem pode também deixar de abordar as

estratégias efetivas de prevenção e intervenção, que são cruciais para enfrentar o problema de maneira concreta.

Por outro lado, quando bem executado, o cinema tem o poder de ser uma ferramenta transformadora para a mudança social. Filmes que abordam o bullying com sensibilidade e profundidade oferecem ao público modelos de comportamento positivo e promovem discussões importantes em ambientes educacionais e familiares. Eles podem inspirar ações, como a implementação de programas anti-bullying nas escolas, e fomentar uma cultura de empatia e respeito. O impacto de filmes como "Extraordinário", que celebra a aceitação e a resiliência, demonstra que o cinema pode ir além da simples representação do bullying, atuando como um agente ativo na promoção de valores que combatem essa forma de violência.

Em última análise, o potencial do cinema para problematizar o bullying depende da qualidade e da responsabilidade das representações. Quando filmes abordam o tema com complexidade, empatia e um compromisso com a verdade social, eles podem desempenhar um papel crucial na conscientização pública e na promoção de mudanças sociais positivas. No entanto, é essencial que cineastas, críticos e educadores continuem a examinar e discutir essas representações, garantindo que o cinema contribua de maneira significativa e responsável para a luta contra o bullying.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo demonstrou que o cinema é uma ferramenta eficaz para problematizar o bullying, fornecendo ao público um meio de refletir sobre as dinâmicas de poder e as consequências emocionais envolvidas. A análise dos filmes selecionados mostrou que, embora as abordagens variem, o cinema desempenha um papel crucial na sensibilização e na educação sobre o bullying. O cinema, ao explorar o tema do bullying, proporciona um espaço único para a reflexão crítica sobre as relações de poder e os impactos emocionais que o bullying provoca. Filmes como "Carrie", "Extraordinário" e "Meninas Malvadas"

não apenas retratam a experiência do bullying de maneiras distintas, mas também oferecem aos espectadores a oportunidade de vivenciar, compreender e avaliar essas experiências de forma emocionalmente envolvente. Ao apresentar personagens com profundidade e situações que refletem a complexidade do bullying, o cinema permite que o público explore as nuances das dinâmicas de poder e os efeitos devastadores sobre as vítimas e os agressores.

A análise dos filmes selecionados demonstrou que, apesar das diferenças nas abordagens narrativas, o cinema desempenha um papel vital na sensibilização e educação sobre o bullying. Cada filme oferece uma perspectiva única sobre o problema, seja através da dramatização intensa, da comédia ou da inspiração. Por meio dessas narrativas, o cinema contribui para uma maior compreensão das múltiplas facetas do bullying, incluindo suas causas, consequências e possíveis soluções. A capacidade dos filmes de capturar a atenção e provocar emoções intensas pode facilitar a discussão sobre o bullying e encorajar uma reflexão mais profunda sobre o impacto dessa forma de violência.

Pesquisas futuras poderiam investigar o impacto específico desses filmes em diferentes grupos demográficos, como adolescentes, pais e educadores. Além disso, seria relevante explorar como o cinema pode ser integrado de forma mais eficaz em programas educacionais e de intervenção contra o bullying.

Para aprofundar a compreensão de como o cinema influencia as percepções e comportamentos em relação ao bullying, futuras pesquisas poderiam se concentrar em avaliar o impacto desses filmes em grupos demográficos distintos. A análise de como adolescentes, pais e educadores respondem às representações cinematográficas do bullying pode revelar informações valiosas sobre a eficácia dessas abordagens na sensibilização e educação sobre o tema. Estudos podem examinar, por exemplo, se é como as representações cinematográficas contribuem para mudanças nas atitudes em relação ao bullying entre os jovens, ou se ajudam pais e educadores a desenvolverem estratégias mais eficazes para abordar o problema.

Além disso, seria relevante explorar como o cinema pode ser integrado de

maneira mais eficaz em programas educacionais e de intervenção. Isso poderia incluir a criação de currículos que utilizem filmes como parte de atividades pedagógicas, discussões em sala de aula e oficinas sobre bullying. A integração do cinema em programas educacionais pode ajudar a tornar a discussão sobre o bullying mais acessível e engajante para os estudantes, proporcionando uma plataforma para explorar e discutir as questões abordadas nos filmes.

Educadores e profissionais de saúde mental devem considerar o uso de filmes como "Extraordinário" e "Meninas Malvadas" como ferramentas para discutir o bullying em salas de aula e em sessões de aconselhamento. Ao utilizar o cinema, é possível abordar de forma acessível e impactante questões complexas, promovendo uma maior conscientização e empatia.

Para aproveitar plenamente o potencial do cinema na abordagem do bullying, educadores e profissionais de saúde mental devem considerar a incorporação de filmes como "Extraordinário" e "Meninas Malvadas" em suas práticas. Esses filmes não apenas oferecem uma representação acessível e emocionalmente ressonante do bullying, mas também podem servir como catalisadores para discussões significativas e atividades educativas. Em salas de aula, filmes podem ser utilizados para iniciar conversas sobre empatia, respeito e estratégias de enfrentamento, ajudando os alunos a refletirem sobre suas próprias experiências e comportamentos. Sessões de aconselhamento podem se beneficiar do uso de filmes como uma forma de ilustrar conceitos e estimular diálogos sobre o impacto do bullying e as maneiras de enfrentá-lo.

O uso de filmes na educação e na intervenção contra o bullying permite abordar questões complexas de maneira que é ao mesmo tempo envolvente e acessível. Através da visualização e discussão de representações cinematográficas, é possível promover uma maior conscientização sobre as dinâmicas do bullying, fomentar empatia e encorajar a ação positiva. Ao integrar o cinema de maneira estratégica e reflexiva, educadores e profissionais de saúde mental podem potencializar suas abordagens pedagógicas e terapêuticas, contribuindo para a construção de ambientes mais seguros e inclusivos.

REFERÊNCIAS

GIROUX, H. **Breaking in to the Movies: Film and the Culture of Politics.** Wiley-Blackwell, 2002.

KELLNER, D. **Media Culture: Cultural Studies, Identity and Politics between the Modern and the Postmodern.** Routledge, 1995.

OLWEUS, D. **Bullying at School: What We Know and What We Can Do.** Blackwell Publishing, 1993.

TYSON, L. **Cultural Theory and Popular Culture: A Reader.** University of Georgia Press, 1998.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

TRAJETOS FEMINISTAS E FEMINISMOS NA EDUCAÇÃO: ESSA LUTA CONTINUA PARA TODAS E TODOS

GUSTAVO BERNARDINO DOS SANTOS

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar as trajetórias feministas e algumas de suas vertentes. Escolheu-se o feminismo como objeto de estudo, pois questões sexistas assolam a sociedade como um todo. O artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se os conceitos de patriarcado, machismo e feminismo, além das trajetórias dos movimentos feministas desde o pré-feminismo, com Olympe de Gouges, passando pela primeira, segunda, terceiras ondas, complementando com a quarta onda, que se encontra em curso e possui as redes sociais como instrumento. Na segunda parte, o artigo trata de algumas vertentes dos movimentos feministas, uma vez que não existe só uma forma de pensar o feminismo e, por isso, feminismo deve ser escrito no plural, formando os feminismos, tais como: feminismo radical, indígena, mulherismo, universal, transexcludente, interseccional, feminismo negro, marxista e ecofeminismo. A discussão teórica é feita a partir de: bell hooks, Sojourner Truth, Chimamanda Nzogbi Adichie, Simone de Beauvoir, Vandana Shiva, Helena Hirata, Alice Walker, Patricia Hill Collins, Kimberly Crenshaw, entre outras. As discussões ratificam a importância de compreender os movimentos feministas, promovendo diferentes espaços para o diálogo.

Palavras-chave: feminismos; movimentos feministas; ondas feministas; vertentes.

Abstract

The aim of this article is to present the trajectories of feminism and some of its strands. Feminism was chosen as the object of study because sexist issues plague society as a whole. The article is divided into two parts. In the first part, the concepts of patriarchy, machismo and feminism are presented, as well as the trajectories of feminist movements from pre-feminism, with Olympe de Gouges, through the first, second and third waves, complemented by the fourth wave, which is currently underway and has social networks as an instrument. In the

second part, the article deals with some strands of feminist movements, since there is not just one way of thinking about feminism and, for this reason, feminism should be written in the plural, forming feminisms, such as: radical feminism, indigenous feminism, womanism, universal feminism, trans-exclusionary feminism, intersectional feminism, black feminism, Marxist feminism and ecofeminism. The theoretical discussion is based on: bell hooks, Sojourner Truth, Chimamanda Ngozi Adichie, Simone de Beauvoir, Vandana Shiva, Helena Hirata, Alice Walker, Patricia Hill Collins, Kimberly Crenshaw, among others. The discussions confirm the importance of understanding feminist movements, promoting different spaces for dialog.

Keywords: feminisms; feminist movements; feminist waves; strands.

Introdução

Quando se fala de feminismo, machismo, patriarcado e vertentes feministas, pode causar confusão para quem não está tão próximo(a) desse assunto.

As trajetórias feministas demonstram o avanço das políticas públicas em todas as áreas, inclusive na educação, como a Lei nº 14.164/21 e complementares, explicadas adiante.

A luta feminista é de extrema importância e grande urgência para os movimentos sociais como um todo e para o bem-estar não só das mulheres, mas para os homens que também sofrem com o sexismo.

Ter uma educação feminista só traz benefícios e esse feminismo deve ser anticapitalista e antirracista; ou seja, um feminismo para os 99%.

Desenvolvimento

Escurecimentos: patriarcado, machismo e feminismo

Ao longo da história, temos contato com muitos movimentos sociais. Dentro deles, destaca-se o movimento feminista. Mas, afinal, o que é o feminismo?

Primeiro, o feminismo não é o contrário do machismo. Machismo é o conjunto de crenças que servem ao patriarcado, que por sua vez é a estrutura social que

dá o poder a uma figura masculina. Patriarcado seria a afirmação da superioridade do masculino sobre o feminino.

Nessa nova acepção feminista, o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de opressão das mulheres. (HIRATA *et al.*, 2010, p. 144).

Já para o Dicionário Houaiss (2020, p. 706), “Patriarcado vem da combinação das palavras gregas *pater* (pai) e *arkhe* (origem e comando). Essa raiz de duplo sentido se encontra em monarquia”. Portanto, conclui-se que patriarcado é literalmente a autoridade do pai, comando do pai. Daí entra a definição de feminismo, que é um movimento social público que deseja igualdade de direitos entre homens e mulheres combatendo o sexismo.

Segundo hooks (2018, p. 17), “[...] feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão”. A primeira vez que o termo “feminismo” apareceu foi na França e Países Baixos em 1872; no Reino Unido, na década de 1890; e nos Estados Unidos; em 1910. A “invenção” dessa palavra foi cunhada pelo filósofo francês, socialista utópico, Charles Fourier.

E o que faz uma ou um feminista? Feminista acredita que gênero é socialmente condicionado, reconhece o patriarcado, desafia a misoginia, defende a autonomia corporal e busca a igualdade de gênero.

Antes de falar exatamente sobre as ondas feministas, que têm esse nome apenas para fins didáticos, tendo em vista que a luta por direitos continua a cada dia, falar-se-à sobre o pré-feminismo, início da trajetória feminista.

A frase (que não se sabe a autoria), que mostra o movimento, o pensamento feminista é: “Homens, seus direitos nada a mais. Mulheres, seus direitos nada a menos”.

De onde venho? Pré-feminismo e primeira onda

Tem-se o momento pré-feminista que leva esse nome devido ao fato de que antes da 1ª onda não existia um conjunto de lutas políticas, sociais, econômicas

e culturais que buscasse promover a igualdade entre os sexos nas mais diversas esferas da vida, e sim textos de afirmação feminista. Um dos nomes que se pode colocar nesse movimento é Olympe de Gouges (1748-1793).

Em meio à Revolução Francesa que derrubou a monarquia e pregou o grito: “*Liberté, Egalité, Fraternité*”, surge essa figura importante, Olympe de Gouges, crítica do antigo regime francês e do novo também, escrevendo contra Jean Paul Marat e Maximilian de Robespierre, líder dos jacobinos, parte mais extremista da revolução.

Em 1791, Olympe redigiu a “Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, que defendia o acesso das mulheres francesas ao voto, a liberdade profissional, a instituição do divórcio e o fim da escravidão. No artigo I e XVI da carta dizia:

A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum. Toda sociedade em que a garantia dos direitos não é assegurada, nem a separação dos poderes determinada, não tem Constituição; a Constituição é nula se a maioria dos indivíduos que compõem a nação não cooperou em sua redação. (GOUGES, 2007, [p. 2-4]).

Depois da publicação da carta e com as duras críticas que ela fazia ao novo regime, foi condenada à guilhotina em 2 de novembro de 1793, um mês após sua prisão. Mesmo com tanta luta, as mulheres só conseguiram direito ao voto na França em 1945, após a 2ª Guerra Mundial.

Contudo, seus esforços não foram em vão. Muitas mulheres, influenciadas pelos pensamentos de Olympe de Gouges, foram dando origem às três ondas feministas.

A primeira onda é datada do final do século XIX e início do século XX e é conhecida como a luta pelo voto [movimento sufragista].

[...] a primeira onda do feminismo é frequentemente apresentada em torno das reivindicações do direito de voto, de fato é a respeito dessas questões que as ações mais espetaculares foram realizadas nos Estados Unidos e no conjunto dos países europeus. (HIRATA *et al.*, 2010, p. 146).

As mulheres reivindicavam seus direitos, e isso incluía o voto. Não se pode esquecer que a luta por direitos das mulheres independentemente da onda,

sempre abarcou diversas pautas, não exclusivamente um ponto, e nem que os movimentos feministas paravam e continuavam. O grupo de ativistas feministas que participaram dessa primeira onda procurava igualdade jurídica entre mulheres e homens no campo da educação e das posses, além do direito ao divórcio.

O voto era a participação na vida pública, e esse movimento era liderado por mulheres de classe média e classe média alta que possuíam propriedades. Pode-se dizer que eram feministas liberais e sua motivação consistia em não serem oprimidas pelos homens de uma classe, ou seja, homens brancos.

Tudo é político! Segunda onda...

Já a segunda onda do feminismo é caracterizada pela afirmação de que “O privado é político”, na intenção de uma onda em questionar os domínios do político e não tanto de afirmar novas reivindicações. Ela começou a partir da década de 1960 e teve forte adesão nos anos de 1970, uma vez que, em partes, os direitos de luta das mulheres tinham ganhado força e conseguido alcançar algumas pautas; mas ainda não era suficiente.

[...] às vezes o engajamento político como um engajamento do conjunto da vida das militantes, o feminismo dos anos 70 se caracteriza por grupos não mistos, negando aos homens o direito de falar em nome das mulheres. (HIRATA *et al.*, 2010, p. 147).

Destaca-se nessa onda a filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986). Em seu livro *O Segundo Sexo*, de 1949, ela questiona visões patriarcais e contrapõe que a biologia determina o comportamento dos indivíduos. Uma de suas frases mais famosas é sobre o questionamento que se tem hoje sobre o transfeminismo, no qual, algumas vertentes feministas não reconhecem os direitos das mulheres trans. Para ela, “Não se nasce mulher; torna-se mulher”. No Brasil, entre os anos 1960 e 1980, as militantes feministas também foram contra a ditadura militar, lutando não apenas pela diminuição das desigualdades, mas também pela redemocratização do país. Vale lembrar que umas das

precursoras do movimento feminista no Brasil foi Nísia Floresta (1810-1885) e Bertha Lutz (1894-1976). A primeira fundou o Colégio Augusto em 1838 com as mesmas ementas para meninas e meninos. A segunda se tornou uma sufragista depois de tomar contato com os movimentos feministas da Europa e dos Estados Unidos, fundando, em 1922, a Federação Brasileira para o Progresso Feminino. E também a Leonilda de Figueiredo Daltro (1860-1935), que presidiu o Partido Republicano Feminino em 1910 no Rio de Janeiro, com o objetivo de representar as mulheres na política. No Diário Oficial de 17 de dezembro de 1910 foi publicada a fundação do Partido, conforme é possível verificar no trecho a seguir:

Art. 1º De acordo com o art. 72, §8º da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, fica fundado o Partido Republicano Feminino, que obedecerá ao seguinte programa:

§1º Congregar a mulher brasileira na capital e em todos os estados do Brasil, a fim de fazê-la cooperar na defesa das causas relativas ao progresso pátrio.

§Art. 2º Pugnar pela emancipação da mulher brasileira, despertando-lhe o sentimento de independência e de solidariedade patriótica, exalando-a pela coragem, pelo talento e pelo trabalho, diante da civilização e do progresso do século. (MELO; MARQUES, 1911, p. 2).

As ideias de Simone de Beauvoir perpassam as ideias feministas liberais e trazem à tona vários debates atuais sobre gênero e sexo, levando em conta que o gênero seria algo accidental e criado por uma cultura falocentrista patriarcal, enquanto o sexo seria algo não accidental, algo único e masculino; sendo assim, Simone de Beauvoir coloca o sexo feminino como sendo o outro. Várias autoras e pesquisadoras vêm debatendo esses pensamentos, uma delas que se pode destacar é Judith Butler (2020), autora de *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*.

Butler (2020, p. 77),

[...] enfatiza as práticas sexuais acima da identidade de gênero ou sexual e separa sexualidades e gênero, de modo a revisar a opressão sobre elas exercida por outros elementos, inclusive o da regulação sexual, questionando as dissonâncias entre identidades de gênero e práticas sexuais.

“E eu não sou uma mulher?” Feminismo negro

Nos auges das ondas feministas, principalmente a primeira e segunda onda, as pautas de luta eram em prol de mulheres brancas e burguesas, levando em consideração a ideia de uma mulher universal. Aliás, será que há uma identidade única e universal de “mulher”? Será que todas passam pelos mesmos problemas causados pelo patriarcado estrutural e algumas se beneficiam dele? Se pensar que a luta das mulheres negras vai além da opressão sexista e patriarcal, questões como raça e classe, tem-se a possível resposta para as perguntas.

O movimento de luta das mulheres negras (feminismo negro e mulherismo africana) que traz as mulheres negras num patamar além da opressão sexista, e entra na batalha contra outras opressões.

A terceira onda feminista, entre muitas vertentes que o feminismo tem, leva à interseccionalidade. hooks (2019) coloca essa conceituação entre mais de uma forma de subordinação entre preconceitos e suas formas estruturais e as dinâmicas de interação. Ela trata, de forma explanadora, o racismo, o patriarcado, o classismo, entre outros. Além do mais, a interseccionalidade trata as ações políticas que geram opressões.

O termo traduz as relações de poder entre raça, classe, gênero e etnia que desenham as questões econômicas e políticas em que se vive.

A pioneira do feminismo negro é Isabella Baumfree, que adotou em 1843 o nome de Sojourner Truth (1757-1883). Sojourner Truth significa “Peregrina da Verdade”. Ela nasceu escravizada e foi leiloada como mercadoria aos nove anos de idade, junto com bois. Em meio a sua trajetória de vida, ela se mostra insurgente e isso ficou comprovado em seu discurso de 1851, com o título: “E eu não sou uma mulher?”, feito durante a Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio, em Akron. Ela disse:

Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria

deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?²

Essa declaração deu origem ao pensamento de olhar as “outras” como irmãs.

O feminismo negro está interessado em socorrer, considerando os sentidos: se a pessoa está responsiva aos estímulos lésbicos, se sofreu “asfixia racial”, se foi tocada pela polícia, se está escutando articulações terceiro-mundistas. A única cosmovisão a usar apenas os olhos é a ocidental e esses olhos nos dizem que somos pessoas de cor, que somos Outros. (AKOTIRENE, 2020, p. 24).

Sobrevivente, não vítima. Terceira onda

A terceira onda feminista tem início a partir da década de 1990, num forte embate contra uma política conservadora que queria e quer tirar a pauta feminista dos debates, tendo em pensamento que a igualdade de gênero está superada. Em 1992, a escritora e feminista Rebecca Walker declarou em um artigo: “Tornando-se a terceira onda”. O artigo colocava como era importante para as mulheres deter o assédio sexual (verbal e físico) e que percebessem as falas sexistas de que o “pós-feminismo” conseguiu alcançar a igualdade entre homens e mulheres e que as batalhas feministas não se faziam necessárias.

Com a forte luta do feminismo negro e levadas e levados pelo conceito da interseccionalidade, dá-se a abordagem do colonialismo, isto é, a ideia de uma supremacia de uns países sobre a construção dos feminismos em outros considerados “terceiro-mundo”. Assim, vertentes como o feminismo decolonial, mulherismo africana, feminismo indígena e transfeminismo chegam como insurgentes no processo de emancipação das mulheres.

Judith Butler aborda o conceito de gênero como um problema, tratando-o como não-binário, formados por comportamento que fazem sua performance. Esse pensamento é chamado de “teoria queer”, o que abre o debate para que a heteronormatividade seja questionada e se desenvolva o transfeminismo. Em

² Discurso traduzido disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 8 maio 2021.

um resumo sobre essa teoria, Butler afirma que a sociedade é baseada em uma estrutura regulatória que reforça a heterossexualidade como a orientação sexual considerada “natural”. Essa estrutura presume a existência de dois gêneros distintos e opostos: masculino e feminino. Essa distinção por gênero ou binária é sustentada por atos – aparências, ações e discurso.

Atos que não observam as normas desse gênero binário são punidos, reforçando a estrutura. Os indivíduos, inconscientemente, continuam repetindo atos de gênero ao longo da vida. Essa repetição dá a impressão de que o gênero binário é fixo e natural.

Marcha das Vadias! Quarta onda

Muitas teóricas vêm trazendo a abordagem de uma quarta onda, que na verdade é o feminismo nos dias de hoje. A mudança e o ganho de força da terceira onda, influenciada pela “Marcha das Vadias”, movimento organizado por jovens estudantes canadenses em 2011, deu início a esse levante que, em 2010, havia crescido de forma significativa, com a militância política nas redes sociais. Pode-se dizer que as redes sociais trouxeram maior voz e visibilidade para o movimento e difusão de pautas feministas, e as traduções resgataram livros de autoras como: Judith Butler, bell hooks, Audre Lorde, Angela Davis, Patricia Hill Collins, para agigantar os debates. Autoras brasileiras passaram a ser discutidas e lidas também, como: Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Heleieth Saffioti; além de novas autoras, como: Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Letícia Nascimento, Marcia Tiburi, Manuela d’Ávila, Jaqueline de Jesus, Célia Xankiabá, Chimamanda Adichie, Megg Rayara.

A luta feminista deve ser defendida por todos, todas e todes. O sexismo e o patriarcado penetram nas camadas sociais junto com o capitalismo, que só afunda os movimentos e a justiça social. Essa onda também trouxe a questão inclusiva, na qual pessoas com deficiência tivessem uma vertente feminista e que não fossem excluídas do debate. As redes sociais têm permitido que

movimentos de base se comuniquem entre si com facilidade, embora os usuários e usuárias também possam acabar expostos e expostas a abusos.

As redes permitem que se possa chegar a uma conscientização, acessibilidade e rapidez, com um olhar voltado para a comunidade, o que é empoderador, porém tem o lado prejudicial, que é a *trollagem*, ameaças de morte, estupro e pornografia de vingança.

No Brasil, a quarta onda trouxe mudanças significativas na parte judiciária e social, como em 2013, numa campanha lançada pela ONG Think Olga, que denunciou o caráter violento de “cantadas nas ruas”, a campanha “Chega de Fiu Fiu”. Já em 2015, a Lei do Feminicídio alterou o Código Penal Brasileiro (art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848/40), incluindo o feminicídio como uma modalidade de homicídio qualificado, entrando no rol dos crimes hediondos. Em 2018, a promulgação da Lei de “Importunação Sexual” criminalizou o assédio contra mulheres em espaços públicos brasileiros.

Em julho de 2021, foi aprovada a Lei nº 14.164, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher (BRASIL, 2021).

A referida Lei foi resultado da luta dos movimentos feministas e poderá ser um importante instrumento para que possamos discutir feminismo e suas pautas (citadas anteriormente) na escola. A legislação discorre que os conteúdos relacionados à Lei deverão ser tratados de forma transversal, o que pode dificultar sua aplicabilidade, mas, por outro lado, dá maior abertura para discuti-lo em diferentes momentos da formação escolar, permitindo trazer a comunidade para dentro da escola, discutindo, informando e empoderando mulheres e meninas na luta contra a violência e o patriarcado.

Art. 1º [...].

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes

da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

Art. 2º Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos:

I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);

II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;

III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher; [...]. (BRASIL, 2021).

Assim, se retrata e forma o movimento feminista com suas ondas elucidativas.

Considerações finais

Pode-se notar ao longo deste artigo que a importância de se entender o movimento feminista e suas ondas é de extrema importância, pois a educação brasileira é cercada de mulheres, professoras, do chão da escola, e que, portanto, estará em consonância com uma educação emancipatória em prol da equidade entre homens e mulheres.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF, 2021. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm.

Acesso em: 25 nov. 2021.

BUTLER, J. P. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 20. ed. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

FROLICH, P. **Rosa Luxemburgo: Pensamento e Ação: Biografia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

GOUGES, O. de (1791). Declaração dos direitos da mulher e da cidadã.

Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis, Florianópolis, v. 4, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/911-Texto%20do%20Artigo-34529-1-10-20090821.pdf>.

Acesso em: 11 nov. 2021.

HIRATA, H. et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

hooks, b. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2018.

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Bhuvli Libanio. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, b. **Teoria Feminista**: da margem ao centro. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2020.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO

GUSTAVO BERNARDINO DOS SANTOS

Resumo

O artigo científico "A Importância do Teatro no Campo Educacional" destaca a relevância do teatro como ferramenta de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Através da arte cênica, é possível estimular a criatividade, a sensibilidade, a expressão corporal e oral, a socialização, a empatia e a reflexão crítica.

Além disso, o teatro permite a abordagem de temas interdisciplinares, como história, literatura, filosofia, psicologia, sociologia, política, meio ambiente, entre outros, de forma lúdica e significativa. Dessa forma, o teatro contribui para uma educação mais humanizada, contextualizada e transformadora.

O artigo também destaca a importância da formação dos professores em teatro, para que estes possam explorar todo o potencial da linguagem teatral em sala de aula. Nesse sentido, é necessário investir em políticas públicas que garantam a formação continuada dos educadores em artes e cultura.

Por fim, o artigo ressalta a necessidade de se ampliar o acesso ao teatro e demais manifestações culturais, principalmente para as populações menos favorecidas, visando a democratização do ensino.

Palavras-Chave: Teatro; Educação; Campo Educacional

Abstract

The scientific article "The Importance of Theater in the Educational Field" highlights the relevance of theater as a teaching-learning tool, promoting the integral development of students. Through performing arts, it is possible to stimulate creativity, sensitivity, body and oral expression, socialization, empathy and critical reflection.

In addition, theater allows the approach of interdisciplinary themes, such as history, literature, philosophy, psychology, sociology, politics, environment, among others, in a playful and meaningful way. In this way, theater contributes to a more humanized, contextualized and transformative education.

The article also highlights the importance of training teachers in theater, so that they can explore the full potential of theatrical language in the classroom. In this sense, it is necessary to invest in public policies that guarantee the continued training of educators in arts and culture.

Finally, the article emphasizes the need to expand access to theater and other cultural manifestations, especially for the less favored populations, aiming at the democratization of education.

Keywords: Theater; Education; Educational Field

Arte: Aspectos Históricos e Legais

A arte surge juntamente com a humanidade por suas necessidades em despertar o prazer dos sentidos, através de objetos, elementos e técnicas. Desde a mais tenra idade, observa-se a presença da arte, por mais simples que tenham sido seus meios técnicos e intelectuais. Os adornos, as tatuagens, os colares de pedras ou de conchas que datam da idade Paleolítica constituem as primeiras manifestações artísticas.

A arte desenvolveu-se conforme as condições de sobrevivência humana, como o clima, a flora, a fauna, o solo, a água, dependendo também do progresso do homem na confecção de ferramentas em pedra: machado, buril, raspadeira etc.; em osso: pontas agudas, botijas em cores; e dos progressos da cerâmica, utilizada na confecção de objetos domésticos.

Sobre esta questão do que é de fato a arte:

Muitos homens sábios trataram de responder a pergunta: o que é arte? Mas nunca satisfizeram a todo mundo. A arte é uma dessas coisas que, como a terra, o ar, está ao redor de nós, em toda a parte, mas que raramente nos detemos a considerar. A arte não é simplesmente o que encontramos nos museus e galerias, ou em cidades como Florença e Roma. Como quer que a definamos, a arte está em tudo o que fazemos para agradar nossos sentidos. (READ apud REVERBEL, 2002, p. 21)

Sobre a ótica de READ, pode-se concluir que a arte, é toda criação humana, feita com o propósito de agradar seus sentidos (audição, olfato, tato, paladar e visão), que pode ser desde a confecção de uma tiara para adorno feminino, a pintura de um quadro de arte, pois, tanto a tiara como o quadro foram feitos com o objetivo de agradar seu criador, expondo sua criatividade e seus sentimentos.

A arte tem um papel importantíssimo na educação de crianças, pois, quando elas desenham, pintam, dramatizam, mostram um pedaço de si mesmas, mostrando o que pensam, o que sentem e o que veem.

Para crianças maiores e adolescentes, a arte torna-se um meio de apreciar e entender outras culturas e povos, notando quais os valores que influenciaram as manifestações artísticas da época. Nesta fase, os jovens desenvolvem a capacidade de observar, perceber e imaginar, aptidões consideradas indispensáveis para a apreciação da arte, seja ela qual for.

As possibilidades da Arte

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte elucidam que a arte é tão importante quanto os demais conteúdos da grade curricular do Ensino Fundamental I, pois ela pode relacionar-se com diversas áreas, proporcionando a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade pode auxiliar o aluno a compreender melhor qualquer disciplina. No aprendizado de história, por exemplo, para iniciar uma discussão sobre o “Descobrimento do Brasil”, o professor pode mostrar aos alunos um quadro do Brasil na mesma época, para que os alunos possam fazer suas observações e relacioná-las a discussão.

O aluno então compreende que a arte exprime as influências políticas e econômicas de uma época. Neste sentido, revela a função da arte, de conhecer manifestações culturais de diferentes povos e entender que cada cultura é dotada de especificidades na arte devido a seus valores e que merece ser respeitada.

Ao aprender sobre diferentes culturas, o aluno reconhece semelhanças e contrastes, valoriza os povos, amplia seu repertório cultural, distanciando-se de preconceitos, possibilitando a reflexão e a mudança de comportamento.

Segundo o PCN, o ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações

musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. O aluno fica preso a sua realidade, muitas vezes limitado a falta de condições e acesso a diferentes linguagens. A arte o liberta de todas as mazelas, possibilitando a criação, imaginação e expressão.

Aprender arte é desenvolver a criação pessoal, por meio das interações do aluno que são estabelecidas com o professor, outros alunos, pais, artistas, com diferentes fontes de informação (obras, acervos, reproduções, mostras, apresentações, etc.), e, com o seu próprio percurso de criador.

A proposta visa inserir o aluno nas práticas artísticas dos meios socioculturais, sem isolar a escola da produção histórica e social da arte e ao mesmo tempo, garantindo a liberdade e o aperfeiçoamento de propostas artísticas grupais ou individuais com base em suas próprias intenções.

Para tanto, o ensino de arte deve ser prazeroso e lúdico, indo ao encontro da realidade da comunidade escolar em que o professor atua. Utilizando temas que agradem e interessem aos alunos, visto que a arte está situada de diversas formas, em todas as classes socioeconômicas. É preciso ouvir o que os alunos têm a dizer sobre as artes: dança, música, teatro e artes visuais. Qual o posicionamento deles sobre a questão, quais as dificuldades, o que mais lhe agrada, saber se já tiveram contato com algum tipo de manifestação artística. Para que, através do trabalho contínuo, os educandos possam aprimorar a produção e a apreciação artística.

A produção artística do Ensino Fundamental I, não pode ser vista como mera cópia, embora os alunos desenvolvam um senso crítico forte mediante suas próprias produções que os leve a tal situação. Os trabalhos feitos individualmente apresentam características únicas que estimulam e valorizam a autenticidade da produção artística.

O fenômeno artístico encontra-se em diversas produções, na cultura popular, na cultura erudita, nos modernos meios de comunicação e nas novas tecnologias. A arte pode ser feita de várias formas e em qualquer lugar, independente de classe social, todo meio tem sua forma de expressão, a arte é uma disciplina em constante movimento, que pode ir desde o artista de rua até o artista de palco, sem perder sua especificidade.

Histórico do ensino da arte

O ensino da arte no século XX era realizado através das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico e faziam partes das escolas primárias e secundárias. O ensino de Desenho era reduzido a técnicas artísticas de manuseio, os alunos seguiam modelos artísticos fielmente, numa visão utilitarista e imediatista da arte.

Quanto ao ensino de dança e teatro, somente eram presentes em festividades escolares, cabendo ao aluno decorar exatamente o que o professor pedia. Fato ainda presente nas escolas, devido a acomodação e falta de conhecimento dos professores. A música era tratada da mesma forma com a memorização de cantos orfeônicos.

Com o movimento escolanovista na década de 1920, o ensino de artes modificou-se, tendo agora a função de colocar o aluno como participante do processo, podendo expressar-se naturalmente, valorizando suas criações. Os professores da época estudavam uma nova concepção de arte distanciando-se da rigidez estética do passado.

A semana de arte moderna de 1922, que contou com a apresentação de artistas de dança, música, teatro e artes visuais, coloca o cenário artístico brasileiro no ápice de sua valorização.

Até a década de 1960 existiam pouquíssimos cursos de formação artística, professores de diversas matérias e sem conhecimento nenhum de artes poderiam dar aula.

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclui a arte no currículo escolar, apenas como atividade educativa e não como disciplina. Apesar do avanço, o resultado foi contraditório. Muitos professores não tinham capacitação para ensinar, os que tinham, era de curto prazo, reduzindo o ensino de artes a documentos oficiais e livros didáticos.

Nos anos de 1980, surge o movimento Arte-Educação, que uniu opiniões em encontros e eventos de associações de arte-educadores, universidades e

entidades públicas e privadas sobre o cenário do ensino de arte no Brasil e sobre como melhorá-lo.

O movimento de Arte-educação impulsionou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que institui o ensino de arte como componente curricular obrigatório, atualmente redigida desta forma:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Em 1997 são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte no Brasil. Este documento norteador estabelece quatro modalidades artísticas para a educação artística: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

A história da Arte no Brasil faz compreender o descaso histórico com a disciplina que ocasiona a má formação dos professores, o conhecimento superficial do professor das modalidades artísticas e da ausência desta disciplina no Ensino Fundamental I.

O Surgimento do Teatro na Educação

Numa breve revisão da história do teatro, o seu surgimento na questão educacional ocorre no século V a. C.

A educação grega valorizava o teatro, a música, a dança e a literatura. Para Platão, toda criança deveria participar de jogos adequados a sua faixa etária, pois sem este ambiente lúdico, as crianças jamais seriam adultos educados e bons cidadãos. Acreditava que a educação deveria desenvolver a naturalidade e o caráter, ou seja, cada criança deveria ser livre para expressar-se através dos jogos, pois, desta forma formaria seu caráter sem intervenções.

Aristóteles assim como Platão destacava o jogo como de máxima importância para o processo educativo, pois ao educar uma pessoa, o professor estará preparando este ser para a vida, proporcionando ao mesmo tempo prazer.

Para os romanos, o teatro era uma imitação com propósito educacional que pudesse ensinar lições morais.

Na Idade Média, os senhores da igreja coordenavam o teatro. Por volta do século IX, O rei do Sacro Império Romano-Germânico, fundou escolas e monastérios por toda a Europa, a partir dos quais houve mudanças gradativas e o teatro foi reavaliado. São Tomas de Aquino adaptou a filosofia aristotélica a fé católica, dando então aprovação a representação, desde que ela fosse pura recreação. E por cinco séculos o ensino do teatro propagou-se pelas escolas, encenando os mistérios e as moralidades, propiciando as massas sua educação.

Na renascença, surgiram academias onde estudiosos de obras clássicas encenavam peças latinas. Os membros dessas academias e o teatro na escola começaram a florescer.

Rabelais criou 316 jogos para exercitar a mente e o corpo, além disso, introduziu o teatro, a dança, o canto, a modelagem, a pintura, o estudo da natureza e os trabalhos manuais nas escolas da França.

Da metade do século XVI à metade do século XVII, o teatro era tolerado apenas nas escolas e com a imposição de ser moralmente sadio e apresentado em latim, devido os ataques dos puritanos. Na última metade do século XVI, com a expulsão dos puritanos a educação tornou-se mais liberal, incluindo-se nas escolas inglesas, a exemplo da França, teatro e dança para as meninas.

Para Rousseau, filósofos de diversas épocas, reconheceram a importância dos jogos de expressão para a criança que influenciou as teorias de Froebel, Pestalozzi, Montessori e Dewey, a primeira fase da educação da criança deveria ser toda baseada em jogos:

Ame a infância, estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos. Considere o homem no homem e a criança na criança. A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se tentarmos inverter a ordem, produziremos frutos precoces, que não terão nem maturação nem sabor, e logo estarão estragados. (ROUSSEAU apud REVERBEL, 1989, p. 14)

A visão de Rousseau aponta para a valorização da infância, apreciando a possibilidade da criança vivenciar esta fase com brincadeiras, jogos, imaginação, enfim, para ele todas as espontaneidades típicas da infância devem ser exploradas. Ele conclui afirmando que ao privar a criança da infância, esta se

tornará um adulto sem perspectivas e sem sonhos, tornando-se até mesmo um ser incompleto, por ter avançado uma fase da vida tão importante.

E assim diversos caminhos foram trilhados no sentido de oferecer uma educação teatral na escola como haviam feito os gregos.

O Teatro na Educação brasileira

No Brasil, no século XVI, a chegada dos Jesuítas origina a história do teatro no Brasil. Este período constitui o início do teatro na educação brasileira. O representante desse movimento foi o padre jesuíta José de Anchieta, através de seus textos dramáticos, geralmente escritos em versos de ritmo popular e mesclados pelos idiomas espanhol, português e tupi (língua geral dos índios da costa brasileira, de que foi o primeiro gramático).

Anchieta utilizou a linguagem teatral para difundir os ensinamentos católicos, enfatizando o temor e o amor de Deus. Sua preocupação estava baseada numa ordem que se iniciava com o relato da prática do pecado, a narração da sua condenação e a imposição do castigo, finalizando com a redenção dos pecadores pela igreja católica. Através dos personagens, salientavam os aliados e os inimigos da Igreja, manipulando a educação, para que a igreja mantivesse seu poder.

Segundo Dario Fo (2004), os jesuítas impuseram uma censura drástica durante o século XVII, logo depois da grande Reforma. Portanto, inibia-se na prática teatral a presença de qualquer personagem cômico ou que estabelecesse provocação e dialética. Partindo da conclusão que a catequização por parte dos jesuítas significava um exercício do poder, Fo (2004, p.187) o relaciona à possível ausência da comédia no teatro das colônias, “o poder, qualquer poder, teme, mais do que tudo, o riso, o sorriso, a troça, a gargalhada, pois a risada denota senso crítico, fantasia, inteligência, distanciamento de todo e qualquer fanatismo”.

Ainda no período colonial, o teatro foi abrigando participantes escravos e passando a ser utilizado em cerimônias cívicas. Na obra História Concisa do

Teatro Brasileiro, encontra-se a conclusão que, durante os três séculos de domínio português, o teatro no Brasil oscilou entre o ouro, o governo e a Igreja Católica.

Entretanto, por questões políticas e econômicas, os jesuítas foram expulsos do Brasil, para que os objetivos da educação não mais prezassem o ensino da fé, mas os interesses do Estado, e as artes foram esquecidas pelo governo de Pombal.

Pouco após a chegada da família real ao Brasil, em 1820 é criada a Academia de Artes, dedicada ao ensino, produção e estudo das artes plásticas, neste período não houve o ensino do teatro.

Mas, apesar de o teatro aparecer nas escolas desde tempos mais remotos, o Teatro-Educação, propriamente dito, começa a existir no Brasil a partir da segunda metade do século XIX com a caracterização do ensino laico.

No Brasil o teatro começa a se modificar com o movimento da escola nova em 1920, e ganhou força em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi um movimento que colocou a arte num novo pedestal, além da preocupação com o ensino de artes por artistas e intelectuais, as artes ganham atenção dos órgãos públicos especialmente do setor educacional.

Os conteúdos da escola foram discutidos e estabeleceu-se que no currículo escolar tivesse a presença de atividades físicas, manuais e lúdicas. O professor passou a ser visto como mediador das atividades dos alunos, sendo o aluno o centro do processo educativo, podendo este exercitar sua criatividade através das atividades lúdicas.

Em 1954, Peter Slade publica o livro “O Jogo Dramático Infantil” que aponta para o teatro na educação como catarse emocional necessária a criança. Segundo Aristóteles, a Catarse é o meio através do qual o homem purifica sua alma, através da representação trágica. Para ele, a tragédia é um estilo derivado da poética dramática, e consiste na reprodução de ações nobres, por intermédio de atores, os quais imitam no palco as desventuras dos heróis trágicos que, por escolhas mal realizadas, passam da felicidade para a infelicidade, provocando na platéia sentimentos de terror e piedade, purgando assim as emoções

humanas. Sendo assim, o teatro permite que a criança exponha seus sentimentos mais íntimos, livrando-se de cargas emocionais maléficas a ela, como por exemplo: Uma criança que apanha dos pais e é ameaçada para que mantenha os atos de violência em segredo, ao dramatizar uma cena semelhante sendo ela o opressor ou assumindo o papel de oprimido ela estará descarregando seus sentimentos através do teatro, isto irá provocar uma catarse, uma liberação emocional, que amenizará seus distúrbios. A partir daí os valores emocionais do teatro ficam em destaque.

Em 1971 foi publicada a lei 5692/71 que exigia um único professor de educação artística (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas) é incorporada obrigatoriamente no currículo escolar dos atuais ensino fundamental e médio, considerada como atividade educativa e não disciplina.

A partir dos anos 80, constituiu-se o movimento Arte-Educação que buscava a valorização e inovação do ensino de arte. Esse movimento, muito influenciou a construção e regulamentação da nova LDB (Lei n. 9.394/96) e o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1997). O referido movimento tem em Ana Mae Barbosa uma de suas principais representantes. Foi ela quem desenvolveu a Proposta Triangular, que sugere que o ensino da arte seja desenvolvido em três grandes eixos: o fazer artístico, a contextualização histórica e a apreciação estética (BARBOSA, 1991). Ideais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.

Antes da Lei 5692/71, havia no Brasil apenas 30 cursos de arte, após sua implantação, esse número cresceu para mais de duas centenas; e destas, 98 são licenciaturas em educação artística e 29 em artes cênicas. Apesar do aumento considerável, ainda há um número tímido de espaços de formação de arte-educadores com habilitação em teatro.

Dentro deste panorama, o teatro começa a expandir seu espaço, formando pessoas para o ensino da arte e tendo presença marcada na escola pelo PCN de arte e por arte-educadores.

Teatro na Escola: Cenário Atual

Atualmente, as artes ainda são vistas como pouco necessárias ao conteúdo programático nos cursos de formação de professores, poucas faculdades de Pedagogia possuem a disciplina de Artes em sua grade curricular.

Apesar das teorias contemporâneas conspirarem para um ensino multidisciplinar e interdisciplinar, numa concepção sócio construtivista onde o aluno constrói seu aprendizado tendo o professor apenas como mediador da aquisição do conhecimento, ainda é presente o ensino tradicional, ministrado pelo professor com recursos arcaicos.

É frequente a discussão entre os educadores sobre a importância da utilização de diversos recursos pedagógicos para que a aprendizagem de todos os alunos seja alcançada, tendo em vista ainda a heterogeneidade das classes atuais, pouco se tem feito para que a discussão entre em prática.

A realidade no ensino fundamental é outra, professores, funcionários da escola, pais de alunos e até mesmo os estudantes, concebem a arte como um ensino supérfluo e destinado para as classes mais favorecidas, como se afirmassem que arte e cultura não podem ser tratadas nas escolas, mas, sim sob a motivação da família.

É fato que muitas famílias, sobretudo as de classes menos favorecidas, não frequentam peças teatrais, muitas nunca entraram num teatro por diversos motivos: escolarização precária, baixa remuneração, falta de interesse, entre outros. O trabalho com teatro em sala de aula implica em que o professor realize um diagnóstico da comunidade escolar, levantando dados sobre o que sabem do assunto.

Quando os alunos possuem um contato com o teatro, na escola eles ficarão menos ansiosos, poderão contribuir com relatos de experiências e com a participação da família. Já com crianças que nunca tiveram contato com o teatro, a ansiedade será maior, ao professor cabe fazer uma verificação sobre o que os alunos imaginam ser o teatro e quais são suas expectativas com relação a essa atividade para poder fazer o seu planejamento.

Atualmente, o teatro tem sido compreendido por professores como a cópia de histórias, através de textos decorados e pela atuação de alunos selecionados

por padrões estereotipados, sem uma breve introdução do teatro de forma lúdica, não há se quer a preparação corporal com séries de alongamento e aquecimento imperativos ao bom funcionamento do corpo durante as atividades, bem como não há preparação artística através de exercícios e jogos teatrais, indispensáveis para um trabalho de qualidade no teatro.

Os exercícios e jogos teatrais têm como objetivo o estímulo a criatividade, reconhecimento das habilidades corporais, desenvolvimento da imaginação, ampliação do vocabulário, contato com o outro, perda da timidez, exploração dos sentimentos, aumento da autoestima, promove a atenção, dentre outros.

Nesse sentido, o teatro quando é devidamente utilizado, auxilia no desenvolvimento da criança despertando o gosto pela leitura, promove a socialização e melhora a aprendizagem dos conteúdos propostos pela escola. O teatro ainda possui um sentido filosófico que leva o aluno a repensar sobre o mundo e as relações interpessoais que nele se manifestam. Por fim, ainda possui o caráter lúdico, estabelecendo-se como forma de lazer.

Tendo por base estudos advindos de experiências didáticas, alguns pensadores relatam a forma como o teatro deve ser trabalhado na escola. Segundo Reverbel (1996), o teatro deve ser explorado pelo educador dentro da sala de aula e com objetivo primeiro de desenvolver as capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, as quais são próprias do ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas.

O professor deve adaptar as atividades e ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo. (REVERBEL, 1996, p.: 25)

Sobre tal afirmação e meu interesse por experimentar a presença do teatro na escola, o local onde leciono trabalha o Projeto Meio Ambiente, a classe que estou atende crianças de 2 anos e 6 meses a 3 anos, iniciamos o trabalho falando sobre o ciclo da água, buscamos explicar este fenômeno da natureza de diversas formas, através de experimento, confecção de livro e para finalizar

fizemos uma dramatização com os alunos. Os alunos participaram da confecção dos figurinos e do cenário, bem como da escolha dos personagens desta forma, pudemos discutir em grupo como seriam esses figurinos e se os alunos iriam adaptar-se a ele. Alguns alunos não suportavam a utilização de máscaras e optaram pelo teatro de fantoches, outros optaram por roupa feita em TNT. Mesclando as variadas formas de fazer teatro, todos os alunos participaram, sem constrangimento ou desconforto.

A partir desta dramatização pudemos perceber se os alunos haviam de fato compreendido o processo da chuva. As crianças repetiram a encenação várias vezes até chegar a história correta, durante as encenações uns iam questionando os outros sobre os movimentos que faziam, nós mediamos todo o processo com indagações para que todos pudessem refletir sobre o que estavam fazendo. Após esta experiência os alunos aprenderam a expressar suas opiniões e a respeitar a opinião do outro, assim como, seu momento de falar.

A escola não precisa de um espaço com poltronas numeradas, palcos, cortinas ou figurinos para montar uma peça. A escola pode adaptar-se com os materiais que tem, utilizando a criatividade dos próprios alunos para a confecção dos adereços de uma peça teatral.

Para que no futuro o teatro na educação assuma o seu verdadeiro papel, que é o de contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondendo fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhe as etapas do pensamento que evolui do concreto para o formal, para dar-lhe uma visão de mundo a partir da marcha gradativa das suas próprias descobertas é preciso que se atendam dois pontos essenciais: - a preparação dos professores - o apoio governamental, isso é, uma efetiva ação do Ministério da Educação e da Cultura. (REVERBEL, 1979, p. 155)

A citação de Reverbel (1979), aposta num futuro promissor para o teatro na escola, a partir da formação de educadores e o apoio do governo, mas atualmente, os professores têm como apoio apenas o PCN de Arte, que orienta um conteúdo básico que na prática é insuficiente para o real trabalho com a disciplina em sala de aula.

O trabalho com o teatro necessita de formação prática e teórica dos professores para que haja uma aprendizagem significativa dos conteúdos. Os alunos precisam saber a história do teatro no Brasil, pois, podem fazer analogia com fatos históricos presentes na disciplina de História, precisam ainda compreender

os exercícios essenciais ao desenvolvimento de preparação do seu corpo, refletir as relações humanas e o espaço onde vive indispensáveis ao exercício da crítica, analisar, criar, escrever textos exercitando a ortografia, unindo diferentes conteúdos num só recurso.

PCN de Arte e a distância entre teoria e prática

Atualmente, os professores utilizam o PCN Arte para apoiar a sua prática pedagógica no ensino do teatro, bem como de outras manifestações artísticas. No entanto, no documento há a ausência de conteúdos metodológicos que contemple a linguagem teatral e as demais linguagens artísticas, dificultando o trabalho do professor, principalmente para aquele que utiliza o PCN. Por ser um documento Nacional todos os educadores precisam estar cientes de sua existência e de seu conteúdo. Sendo assim, busca-se neste documento um apoio as aulas, porém, grande parte dos conteúdos presentes nos PCN, fornecem apenas subsídios teóricos que nada contemplam a prática do educador. Esse espaço entre teoria e prática evidencia a enorme responsabilidade exigida do professor e as insuficientes ações do poder público quanto à formação continuada.

A proposta dos PCN na área de Arte é complicada de ser viabilizada na realidade escolar brasileira devida sua grande complexidade de informações e exigências, o que seria necessário o apoio de um professor especializado ou minimamente formação constante. Esta questão é confirmada pelo próprio documento:

“Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada na área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares.” (PCN Arte, 1997, p. 57)

Ambas as sugestões necessitam de interesse e investimento político, algo que no Brasil parece distante de concretizar. Nesta questão, os interesses políticos são claros: mascarar um ensino engessado e desvalorizado com propostas

supostamente inovadoras, num documento de difícil compreensão, a teoria e a prática novamente, se distanciam.

Para que isso de fato aconteça é necessário contar com recursos materiais que atendam às necessidades da prática em cada linguagem artística oferecendo espaço físico adequado, materiais pedagógicos diversificados, etc. É ainda necessário que o professor seja valorizado, tenha uma remuneração condizente com seu esforço e, sobretudo formação e acompanhamento pedagógico constante.

Além disso, não há professores especializados em todas as escolas, nem há o cuidado para que todas as linguagens artísticas previstas nos PCN-Arte sejam trabalhadas na escola. Deste modo, há o risco de que muitas escolas restrinjam o ensino na área às Artes Visuais.

A dificuldade do professor nos anos iniciais é ainda maior devido este profissional ser polivalente, e ter nesta fase do ensino muitas exigências quanto a alfabetização, por meio das Provas Brasil e Pisa. Tendo este profissional apenas de 4 a 5 horas com uma média de 30 a 35 alunos, o ensino de arte é quase improvável sem um planejamento permanente desde a educação infantil e que conte com a participação da equipe escolar neste sentido.

Enfim, com esse panorama possivelmente trabalharão com as linguagens artísticas, os educadores mais empenhados e as escolas de elite.

A esse respeito, Japiassu conclui:

“(...) constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou ‘luxo’ – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas” (2001, p.17).

Vivências teatrais na escola

Este capítulo tratará da pesquisa do uso do teatro na escola, mostrando em quais instituições este recurso está sendo utilizado e de que forma ele tem contribuído para o aprendizado dos alunos nas instituições que acreditam nesta linguagem. Neste sentido, o PCN Arte esclarece:

O professor deve organizar as aulas numa seqüência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral. É importante que o professor esteja consciente do teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como transmissão de uma técnica. (PCN ARTE, 1997, pg 58)

Apresentações em escolas públicas do Macapá

O Macapá realizou um projeto em 80 instituições da rede municipal, intitulado de “Volta às Aulas” e coordenado pela Fundação Municipal de Cultura, contou com a participação de 15 grupos teatrais.

As apresentações tinham como temas: preservação do meio ambiente, o combate à violência, o trabalho infantil e o bullying. Os espetáculos eram abertos a comunidade escolar, possibilitando assim o contato com as artes cênicas ao público local.

“O teatro ajuda a ensinar através dos elementos lúdicos. O projeto também cumpre o seu papel social, pois beneficia aqueles que não têm acesso às casas de espetáculos da cidade”, disse a diretora-presidente da Fumcult, Márcia Corrêa.

Os grupos teatrais participantes foram selecionados por meio de edital e atendeu grupos de teatro e circo do estado, valorizando com esta atitude os artistas locais e oferecendo espaço para que estes artistas possam demonstrar seu trabalho.

Considerações Finais

A pesquisa permitiu concluir que o teatro não está sendo utilizado por grande parte das escolas, ainda que faça parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Na pesquisa evidenciou-se a carência de informações sobre escolas que trabalham neste sentido de uma forma qualitativa.

Pôde-se ainda averiguar o quanto o PCN de Arte é complexo e ao mesmo tempo trata a questão teatral de forma teórica e superficial, o que além de dificultar a compreensão do professor ainda não alcança a prática. É evidenciada assim a presença suprema de artes visuais na escola, negligenciando as demais manifestações artísticas presentes no PCN: música, teatro e dança.

Chega-se a conclusão de que o trabalho com arte na educação brasileira é precário devido a má formação dos professores, a falta de recursos pedagógicos, ausência de espaço físico e a sobrecarga de funções do professor das séries iniciais, devido este profissional ser polivalente. Este trabalho somente será viável quando o professor, além de ser comprometido, ter habilidade ou formação nesta área. Ou ainda, quando a escola apostar nesta linguagem de expressão para ensinar e buscar formação continuada para os professores.

Por fim, vencidas as dificuldades de estrutura e formação, considera-se que o teatro em sala de aula é uma ferramenta pedagógica importantíssima para o currículo do ensino fundamental, pois torna as aulas mais dinâmicas, além do que, trata-se de um recurso interdisciplinar que perpassa todas as disciplinas do currículo. O teatro permite ao aluno desenvolver a autonomia, a crítica, a argumentação, a reflexão, o discurso, a convivência em grupo, o conhecimento corporal, o autoconhecimento, dentre tantas outras competências indispensáveis para a formação do cidadão, garantida e exigida por lei.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. **Apostila de Arte – Artes Visuais**. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- BRANQUINHO, Vanessa Siqueira. **Desafios e superações no ensino do teatro na educação formal em Goiânia**. 2010. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Revogada pela lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em: 10 nov 2024 às 10:29.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 10 out 2024 às 10:24.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997 v.1: Introdução.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997b. v.6: Arte.

BRUNER, Jerome. Seymour. **O processo da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973 apud HAUER, R.M. Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares: uma perspectiva cultural e histórica. UFPR, Curitiba, 2005.

FO, Dario. **Manual Mínimo do Ator**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

GUTERRES, Suzana. Durán Roberta. **Projeto a escola vai ao teatro. Porto Alegre**. Disponível em: http://www.teatronovo.com.br/escola_vaiteatro/projeto_escola_pricipal.html> Acesso em 03 out 2024 às 18:17.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2001.

LEAL, Henrique Silveira. **Ouvir, pensar e representar: o teatro na escola** Aluno de graduação do Curso de Letras, Faculdade Cenecista de Osório/ FACOS-RS. Estudo desenvolvido no Grupo de Estudo do curso de Letras. Disponível em:

<http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2011/pdf/ouvir,_pensar_e_representar_-_o_teatro_na_escola.pdf>. Acesso em 06 out 2024.

LESME, Adriano. **Professor utiliza teatro para ensinar ciência aos seus alunos**. Rio de Janeiro, 26 abr 2013. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/noticias/professor-utiliza-teatro-para-ensinar-ciencia-aos-seus-alunos/32692.html>> Acesso em: 11 nov 2024 às 09:43.

OPERADORA VIVO. **Vivo EnCena**. Disponível em:

<http://www.vivo.com.br/portalweb/appmanager/env/web?_nfpb=true&_nfls=false&_pageLabel=P88600110301398196349748#> Acesso em 12 out 2024 às 19:15.

PEREGRINO, Yara; SANTANA, P. **Ensinando Teatro: uma análise crítica das propostas dos PCNs**. Disponível em:<

http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf >Acesso em: 13 out 2024 às 18:30.

PREFEITURA DE MACAPÁ, **Volta às Aulas com Teatro proporciona lazer e aprendizado aos alunos da rede municipal de Macapá**. Disponível em:<<http://www.macapa.ap.gov.br/noticia.php?cod=1409>> Acesso em 13 out 2024 às 09:34.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REVERBEL, Olga. **Teatro em sala de aula**. Rio de Janeiro: Ed José Olympio, 1979.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do Teatro na escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola: Atividades Globais de Expressão**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

REVERBEL, Olga. OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho. **Vamos Alfabetizar com Jogos Dramáticos? Atividades Básicas**. Porto Alegre: Ed. Kuarp, 1989.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

INTERVENÇÕES EDUCATIVAS E O PAPEL DA ARTE NA INCLUSÃO ESCOLAR

JACILENE DO NASCIMENTO MALAQUIAS

RESUMO

É relevante compreender os aspectos relacionados ao ensino da arte e suas práticas e políticas voltadas à inclusão e os fatores atrelados a tal contexto, bem como o desenvolvimento sociocultural das práticas supracitadas e também da disciplina de arte, ambos historicamente segregados. Neste trabalho, o tema será abordado no intuito de desvelar parcialmente as problemáticas enfrentadas por educadores e comunidade escolar no sentido de incluir realmente o aluno portador de deficiência através da arte.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Arte e Inclusão.

RESUMEN

Es relevante comprender los aspectos relacionados con la enseñanza del arte y sus prácticas y políticas dirigidas a la inclusión y los factores vinculados a dicho contexto, así como el desarrollo sociocultural de las prácticas mencionadas y la disciplina artística, ambas históricamente segregadas. En este trabajo, se abordará el tema para revelar parcialmente los problemas que enfrentan los educadores y la comunidad escolar para incluir realmente al estudiante con discapacidades a través del arte.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía; Arte e inclusión.

ABSTRACT

It is relevant to understand the aspects related to the teaching of art and its practices and policies aimed at inclusion and the factors linked to such context, as well as the socio-cultural development of the above-mentioned practices and also the art discipline, both historically segregated. In this work, the theme will be approached in order to partially reveal the problems faced by educators and the school community in order to really include the student with disabilities through art.

KEYWORDS: Pedagogy; Art and Inclusion.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa abordar a importância da arte dentro do contexto da inclusão, pois as pessoas com necessidades especiais têm atualmente poucas oportunidades de realização, poucas fontes de prazer, sendo necessário que essas pessoas descubram valores em suas vidas, sintam-se importantes, úteis e amadas. A arte possibilita essa igualdade, porque através dela, chega-se ao belo que é apreciado por todas as pessoas, sem distinção de cor, idade, sexo ou religião, e por essa razão, considera-se a arte a maior forma de integração e de desenvolvimento do ser humano.

Assim, a importância da arte na educação especial é procurar estimular nos alunos a auto-expressão, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades através da criatividade, flexibilidade, sensibilidade, reflexão e conhecimento. Nesse aspecto, o trabalho tem como objetivo descrever os principais acontecimentos na trajetória do ensino artístico no Brasil, destacando a utilização, importância e os benefícios para alunos portadores de necessidades especiais, utilizando-se da arte como fonte de inspiração e criatividade. Para tal fim, foi realizado um estudo bibliográfico de cunho qualitativo descritivo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Arte “a arte chegou ao Brasil quando foi proporcionada por D. João VI, ao trazer a Missão Francesa em 1816 com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro teve-se a

instalação oficial do ensino artístico no Brasil. Porém, foi somente com a lei 9394/96 que a disciplina de arte passou a ser obrigatória nos níveis de educação básica (BRASIL, 1997). O problema que se identifica nesse estudo é a necessidade de práticas com leitura de imagens na escolarização da criança autista, dessa forma busca apresentar as possibilidades do trabalho com leitura de imagens enquanto contribuição para seu aprendizado.

Leite (2009) acredita que a importância do trabalho com Arte consiste na sua contribuição e diálogo com o mundo através de sua representação, permitindo ao sujeito desenvolver sua própria visão sobre ele, criando e recriando maneiras de enxergar seu contexto, além disso, possibilita ao aprendiz trazer consigo tudo aquilo que o cerca, sua família, sua história, suas alegrias e tristezas.

A leitura de imagens possibilita a apreciação e o conhecimento das formas produzidas por si e dos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas e de acordo com os PCNs para o ensino de arte é possível ao aluno conhecer culturas diferentes, compreender formas de pensar e de agir, e possibilitar diversas criações a partir da imaginação humana (BRASIL, PCN ARTE, 1998).

Dreher e Monteiro (2012) entendem a leitura de imagens como uma das principais práticas no âmbito do ensino de Artes Visuais, pois enriquece a compreensão que os alunos têm de si mesmos e do mundo e, concomitantemente, a sua experiência. De certa forma, trata-se de uma maneira especificamente humana não só de assimilar, mas, sobretudo, de produzir representações fundamentadas na história humana e social.

A relevância do estudo está em apresentar recursos facilitadores para o trabalho com os autistas, que se caracteriza por ser um transtorno fortemente caracterizado pela dificuldade de se relacionar. Assim, o objetivo da pesquisa é compreender a leitura de imagens como recurso facilitar no trabalho pedagógico. Os objetivos específicos consistem em destacar as mudanças no ensino de arte na educação brasileira, refletir sobre a docência no processo de ensino aprendizagem das artes visuais, elencar as mudanças na educação inclusiva e nas práticas inclusivas.

A metodologia aplicada no presente estudo é a revisão bibliográfica e exploratória que teve início com o documento: “Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo” (BRASIL, 2013) e em seguida buscou-se nos Parâmetros Curriculares para o ensino de arte (BRASIL, 1998) e em artigos e publicações a questão da leitura de imagens no processo de ensino aprendizagem dos autistas.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A luta por uma política de educação inclusiva foi resultado de movimentos sociais que se uniram na busca pela igualdade entre todos os cidadãos e a superação da discriminação. No Brasil as primeiras instituições: o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, em 1854, hoje “Instituto Benjamin Constant – IBC”, e o “Instituto dos Surdos Mudos”, em 1857, atual “Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES”, ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008, p.7).

No século seguinte, em 1926 foi fundado o “Instituto Pestalozzi”, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 foi fundada a primeira “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE” e; em 1945, criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos aponta que a educação especial foi expandida na trajetória educacional do país, mas de forma lenta.

As pressões populares resultam em declarações e tratados mundiais a partir de 1980, passam a defender a inclusão em larga escala. Em 1985, a Assembleia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes. Em 1988 na Constituição Federal: “É assegurado aos deficientes à melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita” No Artigo 208, dispõe sobre o apoio aos deficientes e sua

integração social, definindo “preconceito como crime” (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

A Constituição abrange o atendimento educacional, quando em seu Artigo 5º declara: “Todos são iguais perante a Lei. Sem distinção de qualquer natureza”. E, formaliza a garantia do brasileiro ao dispor “inviolabilidade do direito à vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade”.

Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, ECA, 1990) Lei nº. 8.069/90, que reitera os direitos garantidos na Constituição e amplia a preocupação com os portadores de necessidades especiais “A segregação de pessoas que apresentam alguma deficiência é historicamente presente em diversas sociedades”, mas, na atualidade as reivindicações e movimentos sociais, governamentais e da sociedade civil permanecem na busca pelo direito de todos ao convívio na sociedade (apud BRASIL, 2008, p. 7).

Com a implantação de programas de inclusão em contextos escolares surge a necessidade de “implantá-la ou estendê-la além do contexto escolar, para um contexto fundamental para desenvolvimento não só de crianças e jovens com TGD, mas para todos” (FENNYCK e ROYLE, 2003, p.1). Contudo, na prática de acordo com os autores “as oportunidades de inclusão em atividades da comunidade ou em atividades elaboradas de acordo com suas necessidades em ambiente específicas, à parte de seus colegas normotípicos”. Ainda sobre a inclusão recreativa da comunidade afirma que são ações limitadas, o que afeta a inclusão das crianças e jovens autistas nas atividades de recreação realizadas pela comunidade.

Essa constatação vem expressa em 2001, no “Referencial Curricular para Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais (2001)” que destaca que durante um longo tempo permaneceu a concepção de que era preciso “[...] atender os portadores de necessidade especial em espaços substitutivo ao ensino formal”, sendo argumentos que se baseavam em “compreensões distintas, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais” (BRASIL, 2001, p. 5).

A Secretaria de Educação Especial publicou o Programa Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) com o objetivo de efetivar mudanças nos sistemas de ensino, inicialmente investindo em formação e capacitação de profissionais que atuam na instituição escolar: professores gestores e funcionários. A partir de então surgem ampliações na política de inclusão, ampliando os benefícios da escolarização a todos os alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Sendo que os Estados ficaram com a responsabilidade de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Ainda no ano de 2007 foi lançado o PDE- Plano de Desenvolvimento da educação, sendo que em relação à Educação Especial a preocupação com a formação docente volta a ser apontada, além da “implantação de recursos multifuncionais, a acessibilidade estrutural, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior”. (BRASIL, 2001, p.5).

Dutra (2008) destaca que o grande mérito dessa política de inclusão foi ultrapassar “[...] o discurso da tolerância” que levou os governos e as instituições sociais a adotarem como princípio o direito à igualdade e à diferença, assim afirmou “o direito de todos à educação, invertendo o foco da “deficiência” para a eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, de informação e comunicação”, dentre outras que se interpõem no processo educacional e delimitam fronteiras entre alunos denominados “normais” e “especiais”.

No contexto dos avanços que viemos alcançando em nosso País na política desta área, fica claro que as instituições especializadas, que têm acúmulo e experiência no campo pedagógico e reconhecem o valor da inclusão para o desenvolvimento dos alunos, serão grandes parceiras das escolas de ensino regular para orientar no processo de formação dos alunos e professores (DUTRA, 2008, p.31).

Dessa forma, a “nova Política tem ênfase no fortalecimento da inclusão”, onde a escola especial oferece serviços, recursos e profissionais que a escola regular não dispõe, atua diretamente no atendimento educacional especializado quando houver necessidade, além disso, conta com a “articulação efetiva com os professores nas salas de recursos, no desenvolvimento de estudos, no planejamento, avaliação e produção de materiais específicos”, entre outros essenciais para o sucesso de uma proposta pedagógica (DUTRA, 2008, p.31).

E nesse sentido Dutra (2008, p.31) destaca que: “o impacto de uma Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva será positivo para todos os envolvidos na comunidade educativa”, desde os alunos que passam a ser atendidos nas suas especificidades, também os docentes que terão que aprender a trabalhar em equipe e fortalecer sua prática pedagógica, até a gestão e o desenvolvimento do projeto da escola que avalia e reestrutura o processo educacional no contexto do ensino regular e especial, assim como no financiamento do atendimento educacional especializado que se amplia para atender o conjunto do sistema público de ensino regular.

Já Glat et al (2007, p.1) refletem que a Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado prioritariamente ao “atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e / ou de comportamento, e altas habilidades”. Mas, em razão das declarações e novas demandas e expectativas sociais, os profissionais da área têm se voltado para a busca de “outras formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses alunos nas redes de ensino”.

Glat (2011, p.3) destaca que ao analisar as estatísticas de repetência e evasão sob nova perspectiva – ou seja, “é a escola que precisa se adaptar para atender a todos alunos e não esses que têm que se adaptar à escola” – fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas sim resultante de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar.

Dentre os entraves para a inclusão Glat (2011\1) cita que as metodologias de ensino inadequadas, professores mal preparados, currículos fechados que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região onde a escola está inserida, ou então que são defasados em relação ao desenvolvimento tecnológico e de informação, alienado dos interesses dos alunos, entre outros aspectos.

Dessa forma, mesmo que se observe um discurso pró-inclusão muito bem articulado, fica evidente que:

Tanto da parte dos nossos dirigentes educacionais, quanto dos próprios professores, a escola brasileira continua sendo uma instituição onde a cultura predominante, ou o currículo oculto, por assim dizer, ainda privilegia a seriação (mesmo quando relativamente flexibilizada em sistemas de ciclos), a avaliação “conteudista”, com base no conhecimento de conteúdos e a ordenação e pré-estabelecimento desses conteúdos em tempos em que os mesmos devem ser absorvidos pelos alunos para uma eventual certificação (GLAT, 2011, p.3).

A escola em suas condições físicas e organizacionais das turmas, e a jornada de trabalho do professor, entre outros fatores, não permitem o planejamento de uma intervenção pedagógica individualizada de qualidade. A transformação segundo o autor de uma escola tradicional em uma escola inclusiva é um processo político pedagógico complexo, que envolve professores alunos, e suas famílias, em cenários reais, e não basta para isso ter vontade política e disponibilizar recursos financeiros e /ou materiais.

A escola, nesta nova proposta é: “uma instituição social a que todos têm direito”, é sua responsabilidade, portanto, “oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos, independente de suas características pessoais”. E, para uma escola tradicional se tornar inclusiva, ela tem que transformar sua organização, sua estrutura, suas práticas pedagógicas e curriculares (GLAT, 2011, p.3).

Glat (2011, p.8) observa, através de pesquisas cientificamente consistentes e na experiência empírica “que alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento estão sendo colocados em turmas comuns e encontrando exatamente as mesmas condições que prevaleciam no modelo da Integração”, e as dificuldades apontadas em estudos de campo, são as mesmas que encontrávamos na década de 1980, e “que justamente levaram à busca por um novo paradigma, que seria a Educação Inclusiva!”.

Por isso Glat (2011, p.9) adverte que a “Educação Inclusiva não significa a descontinuidade da Educação Especial”, mas exatamente o contrário, pois seu campo de atuação só se amplia, e assim a Educação Especial, não é mais concebida apenas como atendimento direto ao aluno com deficiência em espaços diferenciados. A Educação Especial passa a ter como uma de suas principais atribuições viabilizarem o processo de inclusão de alunos com

determinados tipos de necessidades especiais no ensino comum, “através do suporte e articulação com os professores da escola regular”.

Apesar disso, Glat (2011) constata que na realidade cotidiana de nossas escolas, esta articulação, com raras exceções, continua não acontecendo, pois os alunos com deficiências passam ao largo do que acontece na turma comum, e na grande maioria dos casos eles continuam sendo considerados “responsabilidade da Educação Especial”. Na prática diária é possível encontrar com frequência a fala sobre a responsabilidade da educação especial, pois ainda são perceptíveis equívocos em relação às práticas inclusivas. O professor quando recebe um aluno com necessidades especiais de aprendizagem associadas ao autismo pode se sentir inseguro e ter dificuldades de se relacionar (BRASIL, 2003):

A sensação é de que a criança se recusa a interagir com o professor e a aprender qualquer coisa proposta para ele. Isso acontece porque algumas habilidades necessárias para o aprendizado e presentes mesmo em crianças com deficiência mental, consideradas pela maioria dos professores comuns em todas as crianças, nós só encontramos na criança autista (BRASIL, 2003, p. 15).

As características peculiares ao autismo: “exigem uma metodologia específica para ensiná-los”, sendo muito indicado o uso de computadores, pois “dispõe de recursos como animação, som, efeitos especiais, tornando o material mais interessante e atrativo para todas as pessoas, não só para aquelas com algum tipo de deficiência ou com autismo” (BRASIL, 2016, p.2).

Para Valente (1991 apud BRASIL, 2016, p.2) o aluno talvez seja capaz de ficar atrelado ao material por mais alguns minutos, o que pode ser um grande ganho. Nesse sentido, o uso da informática é considerado um “recurso pedagógico importante, uma vez que contribui para o processo educacional das pessoas com autismo porque pode proporcionar, além da comunicação, um conhecimento de mundo que favoreça o processo de alfabetização”.

ARTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considera-se que a Arte é um dos canais mais importantes para que o indivíduo desenvolva seu potencial, é a representação da vida.

Sabe-se que durante séculos, os deficientes foram considerados seres distintos e à margem dos grupos sociais, mas à medida que o direito do homem à igualdade e à cidadania tornou-se motivo de preocupação dos pensadores, a história da Educação Especial começou a mudar. A experiência estética, os fazeres artísticos, têm feito parte da construção cotidiana de vida, desde os primeiros passos dados pelo homem na construção de cultura, quando começou a cantar, dançar, deixar marcas gráficas nos desenhos e pinturas nas cavernas e outros espaços.

A importância da Arte não está apenas no desenvolvimento da criatividade que ela proporciona, ou no aprimoramento das formas de percepção por parte das Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais, pois a Arte é relevante enquanto objeto de conhecimento que amplia a compreensão do homem a respeito de si mesmo e de sua interação com o mundo no qual vive. Pressupõe-se que a principal preocupação da educação, desta forma, deve ser o desenvolvimento integral do homem e a sua preocupação para uma vida produtiva na sociedade, fundada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais.

Destaca-se que a Arte tem o objetivo lúdico, com participação espontânea, não tendo regras fixas nem fronteiras. A pessoa faz pelo prazer da descoberta. Daí sua importância para organizar um bom programa onde Pessoas com Deficiências possam participar independente de suas limitações. A arte iguala as diferenças, por isso, deve-se estimular a realização de programas de Arte com música, dança e expressão corporal, onde a Pessoa Portadora de Necessidades Especiais não passa pela competição, e sim pelo prazer. A arte é o prazer da surpresa.

Conforme citam Ferraz & Fuzari (1993. P. 16), que a importância da Arte na formação de crianças, jovens e adultos, na educação geral e escolar, está ligada à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade

desde os primórdios da civilização, o que o torna um dos fatores essenciais de humanização.

O objetivo maior do ensino da Arte para as Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais é dar-lhes oportunidades para desenvolver suas potencialidades através da criatividade, flexibilidade, sensibilidade, reflexão e conhecimento individual e social, com o intuito de compreender os resultados e efeitos provenientes das práticas a serem sugeridas. Saldanha (1999, p.11) afirma que é preciso compreender a importância do fazer artística como manifestação da atividade criativa do homem no mundo, para compreender assim a importância da Arte na escola em sentir, perceber, fantasiar, imaginar, representar faz parte do universo infantil e acompanham o ser humano por toda a vida.

Por isso é importante investir no desenvolvimento da criança na faixa etária de 0 a 6 anos, pois é a etapa em que suas percepções, sua atenção e sua memória estão mais receptivas a todo o tipo de estimulação e informação. É quando ela descobre e vai conhecendo o mundo em que vive, por meio das vias sensoriais, motoras, do pensamento concreto e intuitivo, ou seja, pela observação direta do ser, objeto ou fato a ser reconhecido.

Através do contato com a pintura, teatro, a dança, a música, escultura, enfim, de qualquer campo do conhecimento artístico, o aluno terá a oportunidade de desenvolver-se dentro de suas possibilidades e limitações, demonstrando que é capaz de realizar atividades com as quais tem mais afinidade, tornando o processo ensino aprendizagem uma concretização de maneira prazerosa.

Segundo Ostrower (1991, p.12), a sensibilidade é um patrimônio de todos os seres humanos e identifica-se que a Arte está presente em todas as coisas, todos os momentos, em todas as disciplinas do currículo de Educação Especial. A disciplina de Arte possibilita ao professor experimentar vivências e descobertas com seus alunos promovendo o autoconhecimento e o desenvolvimento de potencialidades.

Presume-se que a Pessoa Portadora de Deficiência tem poucas oportunidades de realização, poucas fontes de prazer, mas é necessário que as mesmas descubram valores em suas vidas, sintam-se importantes, úteis e amadas.

A arte possibilita essa igualdade, pois através dela chega-se ao belo, que é apreciado por todas as pessoas, sem distinção de cor, idade, sexo, religião, nacionalidade. A arte não tem fronteiras, e por essa razão, considera-se a maior forma de integração e de desenvolvimento humano, e ela é também um instrumento de ocupação, uma forma terapêutica e de desenvolvimento sociocultural. Considera-se que o conhecimento a ser construído está organizado em torno de três eixos: a produção artística, a apreciação artística e a contextualização histórico-cultural dos diferentes fazeres em arte. O aluno de Educação Especial é aquele que por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

A arte também é utilizada para fins terapêuticos, pois a arte-terapia procura trabalhar o ser humano sem limitá-lo, oferecendo-lhe condições de criar e transformar o espaço com que está inserido. Um dos aspectos mais importantes deste trabalho é a socialização do indivíduo, uma vez que a comunicação entre o grupo e o reabilitador é sempre cobrada, para que se promova a integração entre todos. A Inclusão de Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares é um grande desafio a se enfrentar, portanto a família e a escola têm um papel importantíssimo a desempenhar, acompanhando o desenvolvimento de seu filho e aluno numa ação conjunta.

Para Junior (1999, p.15), cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação. A inclusão na escola seria, então, o processo pelo qual a própria escola adapta-se, transformando-se para poder inserir em suas classes regulares crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

Tibola (2001, p.9) cita que a valorização da arte no cotidiano de nossas escolas especializadas tem possibilitado a revelação de talentos inimagináveis. Das singelas aulas de educação artística alçamos vôos mais altos e os resultados foram surpreendentes. Uma proposta interdisciplinar na escola, para que tenha efeito, precisa buscar a integração. Família, escola, equipe, educador, necessitam mover-se no “ir e vir”, “levar e buscar” de solidariedade, apoio e integração. Acredita-se que é também, através das atividades artísticas que a criança e o jovem dialogam e existem, além de sentirem-se estimulados a rever outros conteúdos disciplinares, quando envolvidos no fazer artístico, numa ação interdisciplinar e globalizadora. Sabe-se que a alfabetização também pode ocorrer a partir da Arte, pois as crianças elaboram idéias próprias a respeito dos sinais escritos, desenhos, que estão expostos por toda parte.

De acordo com Martins & Picosque & Guerra (1998, p.66) a arte é um estimulante para o viver e para a vida, os autores consideram que quando uma criança pinta desenha ou manipula qualquer outro tipo de material que permite um trabalho livre e criativo, não se deve esperar uma obra de arte, mas que esta atividade a possa tornar feliz e contribuir para a sua interação social, pois esta atividade não pretende formar artistas. Assim como a criatividade é um potencial próprio da condição do ser humano, é também a representação das potencialidades de um ser único.

Na Educação Especial, a Arte é eficiente e democrática, por desenvolver as múltiplas inteligências. Ela trabalha mais fortemente os componentes intuitivos, sensoriais e a percepção espacial. Portanto, as oportunidades da criança com Necessidades Educacionais Especiais ser bem sucedida nas Artes, de sentir-se aprovada, ter seu ego cultural reforçado, e assim, se desenvolver cognitivamente são imensas.

Embora, atualmente a arte está sendo vista como forma de expressão importante para o bom desenvolvimento da criança e do adolescente, muitos professores, escolas, pais e comunidade não dispensam a ela o tratamento devido, considerando muitas vezes algo supérfluo nas escolas, devido a falta de informação sobre o assunto. Apesar de comentado e discutido o tema Inclusão

de Pessoas Portadoras de Deficiências nas escolas e na sociedade, ainda existe certa discordância entre a idealização e a efetiva mudança de consciência.

A sociedade precisa assumir mais concretamente o seu papel, criando condições necessárias para equalização de oportunidades. Todas as crianças possuem dotações, todas elas têm potencialidades e necessidades que lhes são peculiares, todas são seres humanos, membros da comunidade e parte integrante da humanidade. Acredita-se que a Arte pode ser um atalho para a Inclusão do Deficiente, com ela o aluno se faz ou pelo menos tenta. A criança especial aprende de maneira diferente e em ritmo mais lento, mas estas crianças também têm muito para ensinar.

CONSIDERAÇÕES

Fica claro após a elaboração deste trabalho que existe a necessidade de fazermos uma reflexão acerca das mudanças que aconteceram na legislação e nos movimentos mundiais em favor de uma educação de qualidade para as crianças com necessidades especiais e Transtornos de Desenvolvimento. Entende-se que as mudanças ainda não são efetivas, há muito que fazer, pois a escola como um todo está em um processo de renovação de práticas e currículos.

Assim, foram apresentados argumentos que indicam as possibilidades de intervenção junto à estas crianças no contexto educativo e no que fazer para ajudá-las a partir da leitura de imagens a participar significativamente do seu aprendizado.

Compreende-se que o papel do professor em relação à educação inclusiva é relevante, muitas vezes é conflituoso e promove um sentimento de insegurança nos profissionais, mas com dedicação e conhecimento é possível qualificar o processo e em conjunto com outros profissionais pode promover o desenvolvimento e oferecer subsídios para levar estes alunos a ampliar seus conhecimentos e vivenciar o letramento.

Após terminar o estudo fica a certeza de ter alterado o olhar pessoal, profissional e acadêmico para estes alunos, aprofundar-se na temática possibilitou ainda segurança ao propor uma intervenção pedagógica, estabelecer contato com os pais, organizar práticas pedagógicas atentas às singularidades do Transtorno, o que claramente será relevante no dia a dia do contexto educativo.

O trabalho com a educação inclusiva precisa de planejamento e requer paciência por parte dos docentes, sendo assim a arte entra como facilitadora de mediações, a leitura de imagens é positiva nesse aspecto, pois as crianças estão expostas a uma variedade de imagens que provem de uma cultura visual intensificada pela mídia e o uso da tecnologia. Enfim, através da leitura de imagens, aqui apresentada como contribuição positiva para um bom trabalho, é possível ampliar a leitura de mundo e interagir com as infinitas possibilidades que a arte proporciona, sendo assim é importante continuar a buscar elementos facilitadores no processo educativo inclusivo. As utilizações de imagens facilitam estes alunos na compreensão das solicitações da professora assim como afinar o seu vínculo com a mesma e seus parceiros, além de iniciar uma comunicação e melhorar sua interação com seus pares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **Para Gostar de Aprender Artes:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Presidência da República. Casa Civil, 1961 .

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado Portaria

Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007

CORRÊA, A. D.; NUNES, A. L. R. (Org). **O ensino das artes visuais: Uma abordagem simbólico-cultural**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

COSTA, R. X. **A socialização do portador de deficiência mental através da arte**. In: Revista Integração. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 12, edição especial, p. 16-19, 2000.

FERRAZ, M. H C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9º ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2007.

GLAT, R.. **Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processo educacional e diversidade**. 2011.

GLAT, R.; PLETSCH, Márcia D; FONTES, Rejane de S. **Educação Inclusiva& Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**.

HERNANDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IABELBERG, R.. **O ensino da arte na pré-escola: o desenho como construção**. In: Idéias (o cotidiano da pré-escola). São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1988, p.93-106.

LEITE, Maria Isabel. **Linguagens e Autoria: registro, cotidiano e expressão**. In: Arte, infância e formação de professores: Autoria e Transgressão. Campinas: Papirus, 2009. Coleção Ágere. P. 11-24

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 1998

OSTETTO, L.; LEITE, M. I.. **Formação de Professores: o convite da Arte**. In: Arte, infância e formação de professores: Autoria e Transgressão. Campinas: Papirus, 2004. Coleção Ágere. P. 11-24.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2009.

PEREIRA, S. G. **A revisão historiográfica da arte do século XIX e os eventos comemorativos dos 200 anos da chegada de D. João ao Brasil: O exemplo de Henrique José da Silva**. In: XXVIII Colóquio do Comitê Brasileiro de História

da Arte, 2008, Rio de Janeiro. Anais do XXVIII Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte. Rio de Janeiro: CBHA, v. 28. p. 237-245, 2008.

PILETTI, N. C. **História da Educação**. 5º ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PONTES, R. **Semana de Arte de 1922, razões e conseqüências**. Revista Coleção Diversos. 2005. Disponível em. Acesso em: 21 fev 2014. RODRIGUES, R. A. Crônicas a pincel e tinta. Revista Garrafa 28. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.

SANTA, N. S. R.; SCALÉA, N. S. **Arte-educação para professores**. Teorias e práticas na visitação escolar. Rio de Janeiro: Pinakothèque, 2006.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. de. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira**: Um estudo a partir da trajetória histórica e sócioepistemológica da arte/educação. In: 300 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxumba, MG, 2007.

SILVA, M. M. P. da. **O contexto educacional da criança portadora de necessidades educativas especiais**: A importância do professor. Revista Eletrônica do CESVA. v. 1, n. 1, p. 159-166, 2008.

SILVA, M. M. P. da. **O Portador de altas habilidades na visão de professores da educação infantil e do ensino fundamental**. 2001. 428 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2001.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

JULIANA DOS SANTOS SOUSA ³

Resumo

A Educação Infantil é uma etapa escolar crucial para o desenvolvimento da linguagem e organização do pensamento cognitivo, permitindo que as crianças compreendam e reflitam sobre o mundo ao seu redor. É essencial promover uma variedade de conteúdos, métodos, práticas, espaços, abordagens e formas de observação que visem à aprendizagem e ao crescimento infantil. Garantir um ensino de qualidade nessa fase é fundamental, pois proporciona às crianças a oportunidade de entender e construir seu conhecimento a partir das diferentes linguagens e experiências vivenciadas. Este artigo discute as implicações da Educação Infantil no desenvolvimento infantil, iniciando com uma análise das diversas concepções de infância e, em seguida, abordando os espaços e práticas educativas dessa etapa. Para este estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada em artigos, dissertações e outros documentos relevantes. Os resultados indicam que a educação nesta fase é vital para o desenvolvimento sociocognitivo das crianças, destacando a importância de discutir e escolher práticas pedagógicas adequadas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Espaços e Práticas.

Abstract

Early childhood education is a crucial stage in school for the development of language and the organization of cognitive thought, allowing children to understand and reflect on the world around them. It is essential to promote a variety of content, methods, practices, spaces, approaches and forms of observation that aim at children's learning and growth. Ensuring quality education at this stage is fundamental, as it provides children with the opportunity to understand and construct their knowledge based on different languages and experiences. This article discusses the implications of early childhood education

³ Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Unifai. Professora de Educação Infantil pela rede pública municipal de São Paulo.

on child development, starting with an analysis of the different conceptions of childhood and then addressing the educational spaces and practices at this stage. For this study, a qualitative bibliographical research was carried out, based on articles, dissertations and other relevant documents. The results indicate that education at this stage is vital for children's sociocognitive development, highlighting the importance of discussing and choosing appropriate pedagogical practices.

Keywords: Early childhood education; Pedagogical practices; Spaces and practices.

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre infância nunca foi uma tarefa simples. Para compreender plenamente o que ocorre nessa fase, é necessário retomar o conceito de infância sob uma perspectiva histórica, pois a infância não é uma experiência universal e homogênea.

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).

Durante muito tempo, não existiram instituições dedicadas às crianças. Na Europa medieval, a infância era vista como um período relativamente breve e vulnerável, em que as crianças eram tratadas como pequenos adultos. Eram obrigadas a desempenhar tarefas típicas dos adultos e viviam nos mesmos ambientes, sem que houvesse instituições específicas para seu cuidado e educação.

Essa realidade gerava um sentimento de indiferença, uma vez que a infância era marcada pela fragilidade e pela alta taxa de mortalidade infantil. Não era incomum que pais ou mães não demonstrassem luto profundo pela perda de uma criança, já que as famílias costumavam ser numerosas e a infância, de maneira geral, não evocava sentimentos parentais intensos.

Ariès (1979) ao estudar retratos e documentos desse período, identificou características específicas da concepção de infância na sociedade medieval, tanto antes quanto depois do século XII. Ele destacou que, nesse contexto histórico, as crianças não eram vistas como seres completos e perfeitos, mas sim comparadas a animais de estimação, devido ao seu estágio de desenvolvimento biológico.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la; é difícil acreditar que essa ausência se devesse à falta de habilidade ou de competência. Parece mais provável que a infância não tivesse lugar naquele mundo (ÁRIES, 1979, p. 23).

Segundo o autor, a ideia de que as crianças eram apenas adultos em miniatura refletia uma profunda falta de consciência, compreensão e empatia em relação à infância. Essa visão resultava na negligência dos cuidados e da proteção adequados, na falta de higiene e na instrumentalização educacional, além de expor as crianças a maus-tratos físicos e psicológicos, deixando-as à mercê de sua própria sorte.

No Brasil, essa concepção não era muito diferente, uma vez que os documentos da época careciam de referências à infância. O processo de colonização portuguesa agravou a situação, pois muitas crianças trazidas pelo navio negreiro foram escravizadas, enquanto as crianças indígenas foram catequizadas, abandonando suas culturas e crenças. As consequências desse contexto foram variadas e impactaram diferentes grupos sociais de crianças.

As crianças oriundas de famílias pobres, conforme a literatura, eram frequentemente deixadas à própria sorte e só recebiam educação se encontrassem uma família rica disposta a apadrinhá-las. Na ausência desse apoio, eram obrigadas a trabalhar, o que encurtava sua infância. Os meninos eram frequentemente introduzidos à vida como aprendizes de marinheiros, enquanto as meninas eram destinadas ao trabalho doméstico (KRAMER, 1996). Vale ressaltar que, após o período de catequização e da escravidão, os governantes brasileiros promulgaram a primeira legislação voltada para a proteção das crianças escravas em 1871, ao final do período imperial. A Lei nº

2040/1871, em seus artigos 1º e 2º, instituiu a “Lei do Ventre Livre”, garantindo que todas as crianças nascidas após a sua promulgação estariam livres, pondo fim à escravidão na infância e proibindo a venda de crianças menores de 12 anos durante a monarquia (MATTOSO, 1988).

A visão da infância começou a mudar significativamente no século XVIII, quando a mortalidade infantil começou a diminuir e a percepção sobre as crianças passou a se transformar, principalmente entre familiares e na sociedade em geral (ARIÈS, 1979). Assim, ocorreram mudanças consideráveis na concepção de infância, tornando a institucionalização uma necessidade.

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 criança e infância não são sinônimos, pois: “a história da infância não é propriamente uma história das crianças, mas das representações que elaboramos a respeito delas, já que temos poucas evidências de como viviam e como eram tratadas [...]” (BUCKINGHAM apud SACRISTÁN, 2005, p. 26).

Esse entendimento levou ao desenvolvimento de uma disciplina específica voltada para a infância. As instituições escolares surgiram com o objetivo de controlar e direcionar, encarando a criança como um ser incompleto e carente de experiências. Assim, a socialização começou a se manifestar como um conjunto de exigências e deveres relacionados à aprendizagem, resultando em uma massificação do ambiente escolar (FOUCAULT apud SARMENTO, 2003).

Com o passar do tempo, tornou-se necessário criar e repensar novas concepções de ensino. As ideias sobre criança e infância que fundamentaram a formação das instituições escolares também precisaram ser transformadas, permitindo o surgimento de uma nova imagem da infância e promovendo uma mudança de perspectiva. “Se a escola para crianças pequenas deve ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como

educadores, já estamos prisioneiros de um modelo que termina como um funil” (MALAGUZZI, 1999, p. 101).

A infância pode ser vista como uma afirmação, um espaço que permite a liberdade e representa uma metáfora para a formação do pensamento. Está ligada a uma imagem de ruptura e descontinuidade, evocando a ideia de desobediência. Diante disso, é fundamental reconfigurar as práticas escolares, refletindo sobre a visão que a sociedade construiu acerca dessa fase da vida (KOHAN, 2011).

Nesse sentido:

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).

Quando a concepção de infância começou a ser pluralizada, surgiram novas oportunidades para transformar a maneira como trabalhamos com as crianças. Essa multiplicidade de infâncias deve sensibilizar os educadores para os interesses genuínos das crianças, incentivando-os a ouvir, observar e considerar as vozes dos pequenos, o que enriquece as práticas pedagógicas.

Assim, a abordagem educativa deixou de ser centrada nos adultos e em suas expectativas, abrindo espaço para que as crianças se tornem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, embora as regras ainda sejam institucionalizadas pela sociedade, elas são adaptadas conforme a faixa etária e se manifestam de diversas formas. Nota-se uma fragmentação entre os atores sociais e uma crise institucional profunda na sociedade contemporânea (KRAMER, 1996).

Com o passar do tempo, toda essa concepção de infância mudou. No caso da Educação, por exemplo, foi criado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) que enfatiza a importância de jogos e brincadeiras nessa etapa: “Nesta modalidade de educação, as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades

motoras, fazer descobertas e iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p. 32).

Vygotsky (2011) reconhece que jogos e brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, tornando necessária a intervenção do docente para mediar regras e limites. O uso de brincadeiras na Educação Infantil promove o desenvolvimento integral da criança, abrangendo seus aspectos cognitivos, conhecido como Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

O desenvolvimento infantil é mais acentuado entre zero e cinco anos de idade. Nesse período, a criança começa a socializar com o mundo ao seu redor, inicialmente através da família e por meio de gestos. Na escola, essas interações sociais se expandem, permitindo que as crianças descubram novas realidades diferentes da sua.

Segundo Fortuna (2011), utilizar o brincar como estratégia de ensino representa um desafio para o educador, que, além de elaborar o plano de aula, deve trabalhar junto com as crianças para dar exemplos e observar as interações e trocas de conhecimento.

Dessa forma, o educador que utiliza jogos e brincadeiras deve deixar claros os objetivos de aprendizagem em seu planejamento, visando atender às necessidades gerais das crianças, bem como as especificidades de cada uma, escolhendo atividades apropriadas para a faixa etária.

Essa abordagem é reiterada em outros documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois também contribui para o desenvolvimento da autoestima na infância. Ao integrar ludicidade com psicomotricidade, o educador tem a oportunidade de observar as vivências da criança, ampliando seu repertório cultural.

Wallon (apud OLIVEIRA, 2011) discute que é através da dimensão corporal que se integra um conjunto de atividades onde a criança se desenvolve, e esses movimentos estão interligados a funções expressivas, instrumentais, posturais e gestos.

O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa

que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. Ela passa a distingui-lo em relação aos objetos circundantes, observando-os, manejando-os (OLIVEIRA, 2011, s/p.)

Os movimentos corporais, estimulados por meio de jogos e brincadeiras, desempenham um papel crucial no desenvolvimento físico-motor da criança. Esses movimentos constituem uma linguagem que promove o aspecto histórico-cultural, permitindo que a criança avance em sua capacidade de comunicação oral e na representação de diferentes formas de linguagem, aprimorando assim os movimentos corporais que favorecem a expressividade infantil (GALVÃO e WALLON, 1995).

Além disso, o RCNEI enfatiza que as crianças desempenham um papel significativo, pois, mais do que simplesmente movimentar partes do corpo, elas conseguem se comunicar e expressar-se por meio de gestos, ressaltando a importância do desenvolvimento da motricidade.

No que diz respeito às crianças com deficiência, Nhary (2006) argumenta que as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento. Ao brincar, todas as crianças têm a oportunidade de participar de atividades coletivas, respeitando suas capacidades físicas, intelectuais e sociais. A ludicidade, expressa por meio de jogos e brincadeiras, é uma maneira eficaz de incluir essas crianças.

A participação em brincadeiras fornece informações valiosas sobre o desenvolvimento, a forma como aprendem e sua autonomia. Os brinquedos incentivam essas crianças a reconhecerem as limitações dos elementos competitivos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, revitalizando o espírito lúdico (RESENDE, 2018).

Assim, o uso de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, facilita o processo de inclusão, promovendo a integração entre as crianças e ensinando-as a compartilhar, cooperar e respeitar os limites que estabelecem durante sua participação: “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças; é uma atividade inerente ao ser humano e uma das suas manifestações sociais mais significativas” (NHARY, 2006, s/p.).

2 PRÁTICAS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) representa um marco na educação brasileira, pois esses parâmetros concentram-se no desenvolvimento de valores durante essa etapa escolar. Documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já enfatizavam a utilização de atividades didáticas, como a ludicidade, com objetivos didáticos, onde o professor orienta o educando durante as brincadeiras, além de ser necessário disponibilizar materiais e espaços adequados para enriquecer o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Historicamente, as aulas eram limitadas à sala de aula, sem um espaço adequado para o movimento, onde a principal preocupação do docente era cobrir o conteúdo: “[...] faltando muito pouco para colocar pregos de modo a inviabilizar o desprendimento das crianças de suas carteiras, permitindo que elas explorem o espaço e o movimento em sua amplitude” (CAVALLARI e CARNEIRO, 2006, p. 78), restringindo as crianças em seus movimentos.

Os documentos que orientam a prática pedagógica demandam uma sistematização das reflexões e observações do cotidiano escolar, fundamentadas em diferentes concepções teóricas que guiem as práticas educativas na Educação Infantil.

Um ambiente importante na Educação Infantil é o espaço de leitura, que torna o ambiente mais agradável e facilita a aquisição de valores, a troca de ideias e o acesso a informações de forma prática e acessível (PAÇO, 2009).

Outro aspecto relevante são os momentos de recreação, que ocorrem fora da sala de aula, como na quadra, no pátio ou em outros ambientes. Nessas situações, o professor deve adaptar o material ao espaço, já que esses ambientes são mais amplos que a sala de aula (RIZZO, 2001, p. 47).

Conforme Coelho (2000), o professor deve ser um bom contador de histórias, estimulando as crianças durante os momentos de leitura. Isso deve ser feito de

forma cotidiana, permitindo a coparticipação das crianças na narrativa, para que elas se vejam realmente como parte da história.

Uma maneira de despertar os interesses da criança é partir da sua realidade e das suas necessidades pessoais. A leitura vista com um valor em si mesma como “um desafio em direção a uma experiência pessoal mais rica” pode ser um instrumento extremamente rico. A criança confronta com sua realidade com a realidade dos livros, ela pode interferir nos fatos descritos e assumir seu papel como sujeito da história, em comunhão com seus semelhantes (PAÇO, 2009, p. 25).

A criança que participa da Educação Infantil vive em um contexto de práticas que, ao mesmo tempo, ocultam e revelam as concepções de infância dos adultos ao seu redor:

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. Nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um status 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).

Isso se deve ao fato de que a visão de que o docente é o único detentor do conhecimento e que os educandos são meros receptores passivos de informações já não é mais válida. Atualmente, segundo Kinney e Wharton (2009), é fundamental reconhecer que as crianças são participantes ativas no processo de aprendizagem, sendo incentivadas a produzir seu próprio conhecimento. Dessa forma, a prática de ensinar transcende a simples transmissão de conteúdos:

Ensinar não pode ser [essencialmente] transmitir conhecimentos, mas, antes de tudo, provocar interesses e dúvidas, fazer com que brotem questões e desenvolver métodos de pesquisa, de filtragem e seleção de dados, de ordenação de conteúdos, de construção da argumentação. Só há conhecimento quando há interpretação. O contrário não é aprendizado (MOSÉ, 2013, p. 13).

É essencial que o docente elabore atividades que estejam conectadas ao cotidiano das crianças, permitindo que elas compreendam o significado das situações e, assim, ampliem seu conhecimento sobre um determinado tema:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2015, p. 25).

Para alcançar os objetivos de aprendizagem, é fundamental adotar uma metodologia diferenciada que desenvolva a criticidade, a curiosidade e a autonomia das crianças. Vygotsky (2011) destaca a importância das vivências e experiências no desenvolvimento da consciência.

Esse processo, que envolve tanto aspectos racionais quanto afetivos, está intimamente ligado ao cotidiano, onde “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e consigo mesma, levando à compreensão dos acontecimentos” (TOASSA, 2011, p. 231).

Assim, ao atribuir significado às experiências vividas, a criança se desenvolve de maneira mais eficaz, interagindo e compreendendo o mundo ao seu redor. Quando a criança se apropria da linguagem materna, ou seja, do conteúdo semântico, ela consegue generalizar as situações ao seu redor. Essas generalizações permitem que a criança diferencie o ambiente que a cerca e tome consciência de seus estados afetivos, interpretando e dando significado a seus sentimentos e desejos.

À medida que a criança se torna capaz de compreender emoções, isso se reflete em seu comportamento: “aos sete anos, forma-se na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa ‘estou alegre’, ‘estou angustiada’, ‘estou enfadada’, ‘sou boa’, ‘sou má’” (VYGOTSKY, 2011, p. 380).

Diversas práticas pedagógicas podem ser aplicadas em sala de aula com base em objetivos específicos. A aprendizagem cooperativa, por exemplo, utiliza a cooperação e a interação entre pares para tornar o conteúdo significativo para todos, promovendo um processo de ensino-aprendizagem no qual educandos e docentes assumem novos papéis. Para isso, o professor deve organizar as

crianças em equipes heterogêneas, considerando os diferentes níveis de aprendizado, e incentivá-las a ajudar, discutir e argumentar com os colegas.

Slavin (1995) observa que essa abordagem é uma das mais abrangentes em relação à teoria, prática e investigação em Educação, ressaltando que as situações cooperativas se baseiam nas interações sociais e na interdependência entre as crianças do grupo. Assim, o sucesso de uma criança está atrelado ao sucesso dos demais, promovendo a unificação do conhecimento coletivo.

Nesse sentido, os docentes devem planejar cada aula cuidadosamente, deixando claros para os educandos os objetivos e as formas de avaliação. O planejamento e a prática pedagógica têm sido discutidos não apenas no âmbito educacional, mas também como preocupação nas Políticas Públicas, especialmente no que diz respeito à qualidade da educação.

Vasconcellos (2000) entende o planejamento como uma atividade contínua e dinâmica que exige reflexão e tomada de decisões. O plano resultante dessa reflexão pode ser registrado de diversas formas. Para ele, o planejamento é um processo permanente, enquanto o plano é provisório e passível de alterações.

A importância do planejamento reside no fato de que ele ajuda o professor a se concentrar nas aprendizagens, competências e habilidades que espera desenvolver nos educandos, estabelecendo uma relação entre a atividade proposta e a avaliação da aprendizagem. Isso permite identificar o que ele realmente aprendeu e o que não foi compreendido, possibilitando o replanejamento da prática pedagógica para incluir atividades diversificadas que atendam às competências e habilidades desejadas durante a aula.

Assim, o planejamento é um processo em que o professor determina seus objetivos e as melhores estratégias para alcançá-los, considerando as circunstâncias atuais e antecipando o futuro, de modo que a educação atenda às necessidades da sociedade e dos educandos. Muitas vezes, isso não ocorre, gerando problemas no processo educacional (VASCONCELLOS, 2000).

Portanto, é essencial refletir sobre a prática docente do ponto de vista pedagógico e do planejamento, para garantir os direitos dos educandos no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Assim, a prática pedagógica

assegura uma educação de qualidade por meio de um currículo rico, dinâmico, flexível e aberto a novas ações educativas que atendam às necessidades reais dos educandos (QUEIROZ e ROCHA, 2010).

Ademais, a Pedagogia Crítico-Social propõe o desafio de promover o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades que, por sua vez, devem assumir uma postura ativa na transformação social. A instrução deve levar em conta os interesses da sociedade, capacitando os educandos a dominarem os conteúdos e a desenvolverem o raciocínio lógico e científico (LIBÂNEO, 1990).

Atualmente, as concepções de educação são diversas, exigindo que os professores escolham a metodologia mais adequada à realidade da escola e da comunidade em que atuam. Assim, a prática social e a relação entre professores e educandos se tornam dialéticas: “O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade possibilita um novo pensar e agir pedagógicos” (GASPARIN, 2011, p. 3).

O autor defende a utilização da realidade do educando em conjunto com a especificidade teórica da sala de aula, possibilitando um rico processo dialético no trabalho pedagógico.

Por fim, no contexto do trabalho com projetos, a avaliação deve ser contínua, permitindo a análise dos resultados, a identificação de possíveis problemas e as correções e adequações necessárias para atingir os resultados esperados (TURRA NETO, 2011).

Portanto, cabe ao professor planejar atividades diversificadas que promovam uma aprendizagem mais dinâmica, sem perder de vista as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas junto aos educandos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois é a fase em que a criança vivencia experiências essenciais para o seu crescimento cognitivo, emocional e social. Diferentes concepções de infância influenciam essa etapa.

Na perspectiva tradicional, a infância é vista como uma preparação para a vida adulta, enquanto abordagens mais contemporâneas, como as de Vygotsky e Piaget, consideram a criança um sujeito ativo, que constrói conhecimento a partir de interações sociais e experiências diretas.

Os espaços e práticas educativas na Educação Infantil são estruturados para promover o desenvolvimento integral da criança, respeitando seu tempo e suas necessidades. A organização dos ambientes de aprendizagem deve estimular a curiosidade e a criatividade, proporcionando atividades lúdicas, interações e a exploração de materiais diversos.

Esses espaços, sejam físicos ou sociais, são fundamentais para garantir que a criança desenvolva habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. As práticas educativas devem ser centradas na valorização da brincadeira, da arte, da música e da interação, assegurando o desenvolvimento pleno e o respeito às individualidades.

Ao refletir sobre o planejamento e as práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, é crucial que os docentes elaborem suas ações de forma a mediar a construção do conhecimento entre os educandos. Nesse sentido, diversas discussões no campo educacional têm surgido, visando o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades nessa fase, o que, por sua vez, impacta a trajetória ao longo da Educação Básica.

A metodologia adotada é fundamental para o desenvolvimento do educando, pois abre diversas possibilidades que favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dessas práticas, os educandos são capazes de se desenvolver em níveis intelectual, social e emocional, tornando-se mais independentes no futuro.

As práticas pedagógicas devem respeitar a diversidade das crianças, promovendo um ambiente em que elas aprendam a respeitar umas às outras. Educar sob essa perspectiva torna-se um desafio, especialmente ao enfrentar a crise que afeta a educação no mundo contemporâneo.

No caso da BNCC para a Educação Infantil, estabelece-se diretrizes que garantem o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens que valorizam a brincadeira, as interações e o respeito às diferentes etapas de desenvolvimento.

Alguns autores argumentam que as culturas pedagógicas da sociedade atual tendem a privilegiar uma abordagem mais abstrata, necessitando urgentemente de adaptação à linguagem e aos comportamentos valorizados nas escolas.

Outros defendem que existem fatores sociais que impactam e influenciam a formação da criança, já que as estruturas familiares convencionais não conseguem mais fornecer a quantidade de informações e o preparo exigido para que as crianças se tornem membros ativos da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, P. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: LCT, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 - 3.

CAVALLARI, M.V.; CARNEIRO, M.Â.B. **Recreação em ação**. São Paulo: Ícone, 2006.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil. Teoria, Análise, Didática**. São Paulo. Editora Moderna Ltda, 2000.

FORTUNA, T.R. **Formando professores na Universidade para brincar**. Petrópolis, Vozes: 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, I.; WALLON, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

KOHAN, W.O. **Infância entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, S. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie**. In: (Org.). *Infância e educação infantil*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 269-289. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MALAGUZZI, L. **Histórias, Idéias 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.

MATTOSO, K.Q. **O Filho da Escrava (Em torno da Lei do Ventre Livre)**. Rev. Brasileira de História, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 37-55, mar/ago. 1988.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

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

OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PAÇO, G.M.A. **O encantamento da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009.

Disponível em:

<file:///C:/Users/Sandro/Documents/TCC%205º%20PERIODO/Dissertação%20

de%20mestrado/Monografia%20de%20Pós%20graduação/Monografia%20Pos.pdf> Acesso em: 09 out. 2024.

QUEIROZ, D.C.S.; ROCHA, F.F. **Projetos na Educação Infantil**. Faculdade Alfredo Nasser. Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia, 2010. 52 p. Disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/PROJETOS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20-%20Dayse%20Cristina.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

RESENDE, D.C.P. **A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.

RIZZO, G. **JOGOS INTELIGENTES: A construção do raciocínio na escola natural**, 3ª Edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 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. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79714>. Acesso em: 10 out. 2024.

SLAVIN, R.E. **Cooperative learning: theory, research and practice**. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1995.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.

TURRA NETO, N. **Metodologias de pesquisa para o estudo geográfico da sociabilidade juvenil**. Raega: O espaço geográfico em análise, Curitiba, v. 23, n. 2177-2738, p.340-375, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância**. Cap. 6. **Pensamento e linguagem**. 2011, p. 93-95. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 10 out. 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AFRICANIDADES E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA DOS SANTOS SOUSA ⁴

Resumo

Este artigo examina a legislação relacionada ao ensino das culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas, com ênfase na Rede Municipal de Educação de São Paulo, destacando seu forte compromisso com temáticas específicas, incluindo a inclusão da temática na Educação Infantil. A pesquisa foi conduzida por meio de levantamento bibliográfico e análise da legislação pertinente, com o objetivo de identificar os desafios ainda presentes nas escolas quanto à abordagem deste tema, especialmente na Educação Infantil. Elementos como criatividade, sensibilidade, ludicidade, arte, tecnologia, entre outros, formam as inter-relações que permeiam o cotidiano das pessoas, refletindo a complexidade e a totalidade do ser humano. Assim, este artigo científico busca discutir o tema através de uma revisão de literatura. Os resultados indicaram que ainda há desafios nas escolas para a efetiva implementação do tema, evidenciando a necessidade de maior atenção à sua aplicação para garantir o cumprimento da legislação e promover o conhecimento entre as crianças.

Palavras-chave: Cultura Afro; Educação Infantil; Rede Municipal de São Paulo.

Abstract

This article examines the legislation related to the teaching of African and Afro-Brazilian cultures in schools, with an emphasis on the Municipal Education Network of São Paulo, highlighting its strong commitment to specific themes, including the inclusion of the topic in Early Childhood Education. The research was conducted through a bibliographical survey and analysis of the relevant

⁴ Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Unifai. Professora de Educação Infantil pela rede pública municipal de São Paulo.

legislation, with the aim of identifying the challenges still present in schools regarding the approach to this topic, especially in Early Childhood Education. Elements such as creativity, sensitivity, playfulness, art, technology, among others, form the interrelationships that permeate people's daily lives, reflecting the complexity and totality of the human being. Thus, this scientific article seeks to discuss the topic through a literature review. The results indicated that there are still challenges in schools for the effective implementation of the topic, highlighting the need for greater attention to its application to ensure compliance with the legislation and promote knowledge among children.

Keywords: Afro Culture; Early Childhood Education; Municipal Network of São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

A influência da cultura africana na cultura brasileira é profunda e continua a se manifestar nos dias de hoje, estando enraizada nas tradições e práticas do país. Essa influência foi introduzida no Brasil durante o período do tráfico negreiro, quando escravos africanos de diversas etnias foram trazidos para o país.

Cada grupo trouxe consigo suas próprias línguas, tradições e culturas, que, apesar dos séculos de sofrimento e opressão, não foram abandonadas. Ao contrário, essas culturas contribuíram significativamente para o enriquecimento da cultura brasileira em áreas como dança, música, religião, culinária e idioma. Essas influências são especialmente evidentes em estados como Bahia, Maranhão, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

A música brasileira, por exemplo, foi fortemente influenciada pela cultura africana, com gêneros como o Lundu fornecendo a base rítmica para o maxixe, samba, choro, entre outros. Instrumentos musicais como o berimbau, o afoxé e o agogô também têm suas origens na matriz africana.

Diante disso, é essencial desenvolver práticas pedagógicas que valorizem e disseminem as culturas africanas e afro-brasileiras, não apenas por sua riqueza cultural, mas também como uma forma de combater a exclusão, discriminação, racismo e preconceito.

Ao analisar artistas afro-brasileiros das últimas décadas e da contemporaneidade, Menezes Neto (2018) observa que a história da arte afro-brasileira não deve ser vista de uma posição passiva, mas sim de protagonismo, ainda que muitas vezes em uma posição limiar entre o visível e o oculto. É uma arte que foi historicamente negada, perseguida, destruída e confiscada.

Nesse contexto, surgem questionamentos sobre o que constitui a arte afro-brasileira. Seria a arte produzida pelos africanos trazidos ao Brasil entre os séculos XVI e XIX para serem escravizados? Ou a produção artística de seus descendentes, escravos ou livres, independentemente do tema abordado? A identidade da arte afro-brasileira seria determinada pela autoria, pela temática, ou por ambos? Essas questões levantadas por Conduru (2009) refletem a complexidade da definição da arte afro-brasileira.

Bologna (2019) questiona como essa arte, frequentemente reinventada em nosso meio social, está sendo abordada na educação infantil. A pesquisadora investiga se os docentes estão aptos a desenvolver um trabalho pedagógico focado nas relações étnico-raciais por meio da arte e se a arte afro-brasileira tem sido de fato trabalhada na Educação Infantil.

Para que o ensino da arte africana e afro-brasileira seja eficaz na Educação Infantil, é necessário proporcionar às crianças acesso a pedagogias antirracistas e descolonizadoras, analisando quais repertórios artísticos são ensinados aos docentes durante sua formação em áreas como teatro, música, dança e artes visuais. Estudar essa arte implica reavaliar o repertório tradicional, revisitar a história do Brasil e reconhecer a importância do povo negro na construção da identidade nacional.

O ensino contextualizado no currículo escolar, passou por uma reformulação durante o processo de redemocratização do ensino após a ditadura militar, como discutido por Bittencourt (2003).

Essa reformulação envolveu debates sobre quais conteúdos deveriam ser incluídos no novo currículo de História, enfatizando a necessidade de que os educandos compreendam os eventos históricos, as mudanças sociais e a

sociedade contemporânea, além de reconhecer que o conhecimento histórico não deve ser tratado como verdade absoluta.

Para alcançar esses objetivos, é fundamental que o docente torne o aluno protagonista de seu próprio conhecimento desde a infância, promovendo habilidades como leitura crítica, reflexão, e contextualização histórica, para formar cidadãos críticos e conscientes.

Discutir a história desde a Educação Infantil é crucial para a formação da cidadania. A disciplina de História deve incorporar a responsabilidade social no currículo e promover o desenvolvimento da criticidade de todas as maneiras possíveis. Dessa forma, o estudo do contexto histórico da cultura africana e afro-brasileira pode ajudar os educandos a entenderem que fazem parte desse contexto e a compreender os processos históricos que levaram à situação atual. Trabalhar a diversidade cultural na Educação Infantil é, portanto, de suma importância. Uma prática pedagógica baseada na valorização das culturas africana e afro-brasileira, a partir de sua riqueza histórica, ajuda a combater a discriminação e o preconceito, além de incentivar a equidade, o respeito e o reconhecimento entre as crianças. Uma maneira eficaz de trabalhar esses conceitos na Educação Infantil é por meio de projetos e atividades lúdicas. O brincar é uma das formas mais naturais e eficazes de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças.

O lúdico, como destaca Ide (2005), é essencial para promover o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral dos educandos. As crianças, ao estarem motivadas durante o jogo, também ficam mais ativas mentalmente, o que favorece o aprendizado.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 foi uma tentativa de reparar os danos, injustiças e marginalizações sofridas pelo povo negro desde sua chegada ao Brasil. Essa lei representa uma política afirmativa, fruto da luta dos movimentos sociais pela inserção dos direitos e vozes da população negra na sociedade.

O movimento negro tem resgatado o reconhecimento da cultura africana e suas contribuições para o país, criticando a sociedade de consumo e a erotização cultural.

Nesse cenário, a escola desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação igualitária, que não pode se abster da responsabilidade de lutar por uma educação que seja inclusiva e transformadora de pensamentos e comportamentos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) compreendem a criança como um sujeito histórico, com direitos envolvidos nas interações, relações e práticas cotidianas, fundamentais para a construção de sua identidade pessoal e coletiva. Essas diretrizes determinam que as escolas de Educação Infantil trabalhem questões éticas, políticas e princípios estéticos em seus currículos, incluindo o respeito por diferentes culturas e identidades culturais (BRASIL, 2010).

No contexto da Arte, desenvolver atividades que valorizem e reconheçam a cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil é fundamental para garantir o direito das crianças a uma educação baseada em princípios estéticos, como sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010). Isso também contribui para o estudo das relações étnico-raciais, combatendo qualquer forma de racismo.

A implementação das relações étnico-raciais no currículo da educação infantil é um desafio essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Integrar essa temática no cotidiano escolar desde os primeiros anos de vida das crianças é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e do respeito à diversidade cultural e racial.

Como dito, no Brasil, onde a diversidade étnico-racial é uma característica marcante, a educação infantil tem um papel crucial na formação das identidades das crianças. É nesse estágio que elas começam a perceber as diferenças e semelhanças entre as pessoas ao seu redor, e é responsabilidade da escola mediar essas percepções de forma positiva, evitando a reprodução de estereótipos e preconceitos.

A Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, é um marco importante na promoção das relações étnico-raciais no currículo escolar. No entanto, a

implementação efetiva dessa lei, especialmente na educação infantil, requer uma abordagem cuidadosa e intencional por parte dos educadores.

Incluir as relações étnico-raciais no currículo desta etapa escolar significa, antes de tudo, reconhecer a importância de ensinar às crianças sobre as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira. Isso pode ser feito através de atividades que valorizem a cultura afrodescendente, como contação de histórias, músicas, danças, brincadeiras, e a celebração de datas significativas como o Dia da Consciência Negra.

Além disso, é necessário que os educadores estejam preparados para abordar questões étnico-raciais de forma sensível e informada. Isso envolve tanto a formação continuada dos professores quanto a criação de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural do Brasil.

É preciso garantir que as representações de pessoas negras, por exemplo, sejam positivas e diversificadas, combatendo estereótipos e promovendo o reconhecimento de diferentes identidades e histórias.

A implementação das relações étnico-raciais no currículo também exige uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e os espaços escolares. É necessário questionar e revisar a organização das rotinas e atividades escolares para que todos os alunos se sintam incluídos e valorizados. Isso inclui desde a escolha dos brinquedos e livros até a decoração das salas de aula, que devem refletir a diversidade étnico-racial das crianças e da sociedade.

Por fim, a promoção das relações étnico-raciais na educação infantil deve ser vista como um compromisso coletivo, que envolve não apenas os educadores, mas também as famílias e a comunidade. Criar um ambiente escolar onde a diversidade é valorizada e respeitada desde cedo contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na luta contra o racismo e a discriminação racial.

Portanto, a sua implementação nesta etapa é um passo crucial na construção de uma educação que realmente promova a igualdade e a justiça social. Ela não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui

para a formação de uma sociedade mais diversa, inclusiva e respeitosa das diferenças.

2 QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Garcia (2019) observa que, apesar de avanços, retrocessos têm sido identificados na abordagem das questões étnico-raciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), especialmente em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo esse pesquisador, a versão final da BNCC para a Educação Infantil não inclui menções explícitas à igualdade racial, às relações étnico-raciais ou ao combate ao racismo. O Parecer CNE/CP 003/04, que elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi um marco importante na aplicação da Lei nº 10.639/03, que determina o ensino desses conteúdos nas escolas brasileiras, independentemente da rede de ensino.

Verrangia e Silva (2010) defendem que a promulgação dessa lei visava proporcionar um aprendizado significativo, promover o compartilhamento de experiências, alterar paradigmas e implantar projetos educacionais voltados para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e justa.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental. Para isso, é necessário que as culturas africanas e afro-brasileiras sejam ensinadas de forma imparcial, destacando suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

O artigo 79-B da Lei nº 9.394, que trata das políticas e fundamentos da educação nacional, estabeleceu o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, obrigando as escolas a incluírem essa data em seus calendários.

No contexto dos municípios, especialmente na cidade de São Paulo, o documento “Diretrizes Curriculares Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial” foi publicado em 2008 pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo e pelo Conselho Nacional de Educação, refletindo uma legislação comprometida com o ensino da cultura africana e afro-brasileira e demonstrando uma preocupação consistente com as questões raciais em toda a rede de ensino.

Desde a introdução da Lei nº 10.369/03, que alterou a Lei nº 9.394/96, o Ministério da Educação tem implementado diversas medidas para integrar a temática étnico-racial no cotidiano das escolas.

Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) ofereceu o curso “História e Cultura Afro-Brasileira - Ensino e Aprendizagem na Diversidade”, ministrado pelo Museu Afro-Brasileiro, que capacitou 150 professores da rede municipal. Em 2006, o “Projeto A Cor da Cultura” capacitou 450 educadores, e foram distribuídos materiais midiáticos e apostilas para 119 escolas da rede. No mesmo ano, foi realizada a Mostra de Cinema Negro, que proporcionou debates sobre essas temáticas.

O ano de 2008 marcou um avanço significativo nas discussões étnico-raciais na Prefeitura de São Paulo, com a primeira produção e publicação do material “Diretrizes Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial”. Em 2009, foi promovida uma formação continuada em Educação Étnico-Racial (ERER) para educadores e gestores das unidades escolares das Direções Regionais de Educação das zonas Sul e Leste.

Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação (SME) encaminhou o Ofício nº 054/10, contendo o Relatório de Ações sobre Educação Étnico-Racial, com base nas Leis nº 10.369/03 e nº 11.645/08. O documento foi elaborado com base nos eixos propostos no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação nas Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Nesse contexto, a Portaria SME nº 4.738/09, de 19 de outubro de 2010, criou o Grupo Educacional sobre Diversidade Étnica, Cultural e Racial. Esse grupo foi

encarregado de desenvolver propostas pedagógicas que promovam a compreensão e o respeito à diversidade étnica, cultural e racial, além de políticas públicas que estimulem a construção de identidades para negros e outros grupos discriminados, visando garantir justiça.

As ações incluíram cursos de formação racial para todos os membros da equipe escolar, seminários, exposições, simpósios, pesquisas, materiais de apoio, e acompanhamento e avaliação dos projetos desenvolvidos em parceria com outras secretarias municipais.

Nesse sentido, a cultura afrodescendente desempenha um papel fundamental no contexto da educação infantil, pois enriquece o currículo escolar ao promover a diversidade cultural e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A valorização dessa cultura desde os primeiros anos de escolarização é essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica nas crianças, permitindo que elas reconheçam e respeitem a diversidade étnico-racial que compõe a sociedade brasileira.

Ao introduzir elementos da cultura afrodescendente na educação infantil, como histórias, músicas, danças, culinária e tradições, as crianças são expostas a uma variedade de referências culturais que vão além das que predominam na mídia e na sociedade em geral. Isso ajuda a combater estereótipos e preconceitos, oferecendo uma visão mais ampla e inclusiva do mundo. Além disso, possibilita que crianças afrodescendentes se vejam representadas no currículo, fortalecendo sua identidade e autoestima.

Como já discutido, a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, reforça a importância da inclusão dessa temática no processo educativo desde a educação infantil. Essa legislação busca garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem, tenham acesso ao conhecimento sobre as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

No contexto da educação infantil, essa inclusão pode ser feita de maneira lúdica e significativa, por meio de atividades como contação de histórias sobre figuras

históricas afro-brasileiras, brincadeiras e jogos tradicionais de origem africana, e projetos que celebrem datas como o Dia da Consciência Negra.

Essas atividades não apenas educam, mas também celebram a riqueza da cultura afrodescendente, incentivando o respeito às diferenças e a valorização de todas as culturas.

Portanto, a inclusão da cultura afrodescendente na educação infantil é uma prática pedagógica essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Ela contribui para a criação de um ambiente escolar onde todas as crianças se sintam valorizadas e onde a diversidade seja vista como uma riqueza a ser celebrada e respeitada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura negra desempenha um papel central na formação da identidade brasileira, sendo uma das principais forças moldadoras da cultura, história e sociedade do país. Desde a chegada dos primeiros africanos ao Brasil, trazidos à força como escravizados, suas influências se espalharam por diversos aspectos da vida brasileira, criando uma herança cultural rica e diversificada que é fundamental para a compreensão do que significa ser brasileiro.

A cultura negra no Brasil se manifesta de maneira vibrante em várias áreas, como a música, a dança, a religião, a culinária, a linguagem e as artes. Gêneros musicais como o samba, o maracatu, e o afoxé têm raízes profundas nas tradições africanas e são hoje símbolos do patrimônio cultural brasileiro. As religiões de matriz africana, continuam a ser praticadas e respeitadas, preservando rituais e tradições que remontam às raízes africanas.

Na culinária, pratos como a feijoada, o acarajé, e o vatapá são testemunhos da influência africana na dieta brasileira, incorporando ingredientes e técnicas que

se tornaram parte do cotidiano do país. A influência da cultura negra também é evidente na língua, com muitas palavras de origem africana integradas ao vocabulário português falado no Brasil.

Além disso, a cultura negra tem sido uma força vital na luta pela justiça social e pelos direitos civis no Brasil. Movimentos como o Movimento Negro têm sido fundamentais na promoção da igualdade racial, na denúncia do racismo e na luta pelo reconhecimento e valorização das contribuições dos afro-brasileiros para a sociedade. A promoção da cultura negra é, portanto, também uma promoção de direitos humanos e da democracia, pois fortalece a luta contra a discriminação e a exclusão.

Nesse sentido, a importância da cultura negra no Brasil vai além de suas contribuições culturais; ela está no coração da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e diversa. O reconhecimento e a valorização da cultura negra são passos essenciais para o Brasil enfrentar seu passado colonial e escravocrata, reconhecendo as contribuições dos afrodescendentes e promovendo uma identidade nacional que celebre a diversidade.

Assim, a cultura negra não é apenas parte da história do Brasil; ela é uma força viva e dinâmica que continua a moldar o presente e o futuro do país.

A valorização e o reconhecimento das culturas afrodescendentes no Brasil são fundamentais para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Essas culturas, profundamente enraizadas na história e na identidade nacional, oferecem uma riqueza inestimável de saberes, práticas e tradições que têm contribuído significativamente para a formação cultural, social e econômica do país.

Ao integrar e respeitar as culturas afrodescendentes em todos os aspectos da vida social, incluindo a educação, o Brasil avança no combate ao racismo e na promoção da diversidade como um valor central. Esse reconhecimento é essencial não apenas para a justiça histórica, mas também para a construção de um futuro onde todas as vozes e experiências sejam valorizadas e celebradas, contribuindo para uma nação mais justa, plural e unida.

Discutir africanidades na Educação Infantil é de extrema importância, pois contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e consciente de sua diversidade cultural. A introdução desse tema desde os primeiros anos escolares não apenas valoriza as contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da identidade nacional, mas também promove o respeito e a valorização das diferenças, combatendo preconceitos e estereótipos.

A Educação Infantil é uma fase crucial no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. É nesse período que elas começam a formar suas percepções sobre o mundo, absorvendo valores e construindo identidades.

Incluir conteúdos relacionados às africanidades ajuda a garantir que as crianças compreendam a riqueza e a diversidade da cultura afro-brasileira, percebendo-a como parte fundamental de nossa história e sociedade. Isso é essencial para combater a invisibilidade histórica que muitas vezes cerca as culturas africanas e afro-brasileiras, especialmente no ambiente escolar.

Além disso, abordar africanidades na Educação Infantil tem um papel significativo na construção de identidades positivas para crianças negras, que passam a ver suas raízes culturais representadas e valorizadas.

Isso fortalece sua autoestima e contribui para o desenvolvimento de uma identidade cultural sólida e orgulhosa. Para as crianças não negras, esse aprendizado promove a empatia e o respeito pelas diferenças, elementos essenciais para a convivência em uma sociedade multicultural.

O estudo das africanidades também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Ao compreender as contribuições e a resistência das culturas africanas e afro-brasileiras ao longo da história, as crianças são incentivadas a questionar e refletir sobre questões como racismo, discriminação e desigualdade, desenvolvendo uma postura ativa contra essas problemáticas.

Por fim, ao discutir africanidades na Educação Infantil, as escolas cumprem com a legislação vigente, como a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino.

Essa abordagem não apenas atende a um requisito legal, mas também contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade cultural presente em nossa sociedade.

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, C (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BOLOGNA, P. **Artes visuais afro-brasileiras na educação infantil: educando para as relações étnico-raciais**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba. Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13245>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacaoinfantil>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CONDURU, R. **Arte Afro-brasileira: orientações pedagógicas**. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

GARCIA, V.F. **Educação Infantil e Educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP)**. 2019. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11161>. Acesso em: 15 ago. 2024.

IDE, S.M. **O jogo e o fracasso escolar**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. ed. São Paulo. 2005. p. 89.

MENEZES NETO, H. S. **Entre o visível e o oculto: a construção do conceito de arte afrobrasileira**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em

Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2018. doi:10.11606/D.8.2018.tde-07082018-164253. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-07082018-164253/pt-br.php>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SÃO PAULO. **Parecer CNE nº 201/10**. Prefeitura de São Paulo. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fRF9xSale4cJ:www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/Par_CME_201-10.doc+&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 17 ago. 2024.

VERRANGIA, D.; SILVA, P.B.G. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A LUDOPEDAGOGIA E OS MATERIAIS ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA DOS SANTOS SOUSA ⁵

Resumo

A ludopedagogia é um ramo da Pedagogia que explora as influências e contribuições dos elementos lúdicos no processo educativo. A aprendizagem tende a ser mais eficaz quando atende a duas condições principais: estar alinhada com a realidade cotidiana da criança e ser, ao mesmo tempo, divertida e desafiadora. Na Educação Infantil, a ludicidade é reconhecida como um facilitador crucial para o desenvolvimento da aprendizagem. Brincar não apenas proporciona diversão, mas também promove o desenvolvimento de aspectos cognitivos e motores, entre outros. A infância deve ser um período de prazer, pois o brincar combina elementos de fantasia e realidade. Na escola, o uso de jogos e brincadeiras é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, incluindo a socialização, o compartilhamento, a gestão das emoções e o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Para os educadores, a ludicidade enriquece a prática pedagógica, tornando-a mais completa. A Educação Infantil é especialmente adequada para a aplicação dessa metodologia. Portanto, este artigo tem como objetivo discutir as contribuições da ludopedagogia para a Educação e, de forma específica, examinar as implicações do uso da ludicidade, baseada em materiais não estruturados, no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Ludopedagogia; Educação Infantil; Ludicidade; Materiais Não Estruturados.

Abstract

⁵ Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Unifai. Professora de Educação Infantil pela rede pública municipal de São Paulo.

Ludopedagogy is a branch of Pedagogy that explores the influences and contributions of playful elements in the educational process. Learning tends to be more effective when it meets two main conditions: it is aligned with the child's daily reality and it is, at the same time, fun and challenging. In Early Childhood Education, playfulness is recognized as a crucial facilitator for the development of learning. Playing not only provides fun, but also promotes the development of cognitive and motor aspects, among others. Childhood should be a period of pleasure, as playing combines elements of fantasy and reality. In school, the use of games and play is fundamental for the integral development of children, including socialization, sharing, managing emotions and the development of cognitive skills. For educators, playfulness enriches pedagogical practice, making it more complete. Early Childhood Education is especially suited to the application of this methodology. Therefore, this article aims to discuss the contributions of ludopedagogy to Education and, specifically, to examine the implications of the use of playfulness, based on unstructured materials, in the development of children in Early Childhood Education.

Keywords: Ludopedagogy; Early Childhood Education; Playfulness; Unstructured Materials.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil abrange o desenvolvimento global das crianças, com uma ênfase especial no crescimento cognitivo. Dentre as diversas abordagens pedagógicas, a ludicidade se destaca como uma ferramenta essencial. Essa abordagem promove o desenvolvimento integral da criança, especialmente durante a primeira infância, englobando aspectos do pensamento, emoções e desenvolvimento físico, conforme os princípios da ludopedagogia.

Existe, no entanto, um equívoco comum que reduz as atividades lúdicas a meras fontes de prazer e diversão, ignorando seu potencial educativo. Este artigo busca esclarecer o conceito de ludopedagogia, evidenciando sua importância para o desenvolvimento infantil e demonstrando como os materiais não estruturados podem estimular a aprendizagem e a socialização construtiva das crianças.

Reconhecer a ludicidade como uma ferramenta pedagógica valiosa é crucial, pois ela oferece oportunidades significativas de aprendizagem. Estudos indicam que o processo lúdico se inicia desde o nascimento, com brincadeiras familiares

que ajudam a construir características psicológicas, psicomotoras e sociais ao longo da infância.

Diante disso, é pertinente transformar a ludicidade em uma oportunidade especial de aprendizagem no contexto educativo. Participando de jogos e brincadeiras, especialmente com materiais estruturados, as crianças desenvolvem melhor sua imaginação, memória e afetividade, entre outros aspectos.

O professor que incorpora a ludicidade em sua prática pedagógica enriquece sua metodologia, aproveitando a infância como uma fase crucial para a construção de conhecimentos, favorecendo o protagonismo infantil e o amadurecimento. Esse protagonismo contribui para um ensino centrado na criança e na escuta atenta.

Para implementar essa abordagem, o docente deve considerar os interesses das crianças e elaborar estratégias de ensino e aprendizagem que incluam brincadeiras prazerosas. É essencial que os professores estejam preparados para discutir a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil e reflitam continuamente sobre suas práticas para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, a ludopedagogia é um ramo da Pedagogia que investiga como os elementos lúdicos influenciam a educação. Não se trata apenas de incorporar brincadeiras na Educação Infantil, mas de utilizar a ludicidade como uma ferramenta pedagógica para promover o desenvolvimento integral das crianças e aprimorar a prática docente.

A Educação Infantil pode adotar diversas metodologias, e a ludopedagogia é uma das mais recentes, alinhando-se com os objetivos pedagógicos e diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ludicidade permeia toda a infância e, na escola, pode ser aplicada para desenvolver diversas habilidades nas crianças, tanto no ensino quanto na aprendizagem.

O diferencial da ludicidade é a experiência enriquecedora que oferece aos participantes. Desde o nascimento, as crianças interagem com brincadeiras

proporcionadas por seus familiares, o que contribui para o desenvolvimento das características psicomotoras, psicológicas e sociais (KISHIMOTO, 2012).

A educação pode ser estruturada de várias formas, e a utilização de brincadeiras e jogos promove uma aprendizagem significativa e abrangente.

O docente deve fomentar a autoconfiança dos alunos, reconhecendo a importância da ludicidade para o desenvolvimento integral e compreendendo como essa abordagem pode ajudar a desenvolver competências e habilidades essenciais. É fundamental que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar descobertas variadas. O desenvolvimento na faixa etária de 0 a 5 anos abrange uma ampla gama de aprendizados, à medida que as crianças começam a interagir socialmente com o mundo ao seu redor.

A ludopedagogia possibilita que a Educação Infantil seja uma experiência rica e envolvente, onde jogos e brincadeiras se tornam centrais no aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Com essa abordagem, os professores podem criar um ambiente educacional que é ao mesmo tempo agradável e profundamente educativo.

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si (BRASIL, 2015, p. 214).

Essa área deve ser reconhecida como uma parte fundamental do processo educacional, pois a ludicidade oferece numerosos benefícios tanto para as crianças quanto para a prática docente. Por exemplo, ao jogar um quebra-cabeça, a criança interage com os elementos e enfrenta desafios ao montar a imagem, o que estimula habilidades cognitivas e resolução de problemas.

De acordo com Smole (2000), “o educador, ao propor brincadeiras com intenção pedagógica, deve possibilitar à criança o planejamento e o uso de estratégias para solucionar problemas nas diversas situações criadas por ele” (p. 17).

Vygotsky (2011) destaca que jogos e brincadeiras têm uma influência direta no desenvolvimento infantil, sendo crucial a intervenção do docente para mediar o processo de aprendizagem.

No contexto da inclusão, é essencial fornecer suporte educacional especializado e adaptações curriculares para garantir o acesso ao currículo para todos os alunos. Crianças com deficiência na Educação Infantil devem ser estimuladas em sua autonomia, e a ludopedagogia se apresenta como uma excelente base para integrar essas crianças com as demais (CARVALHO, 1999).

As atividades lúdicas são vitais para o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de suas particularidades ou limitações. Brincar permite que todas as crianças participem de atividades coletivas, respeitando suas capacidades físicas, intelectuais e sociais: “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas” (NHARY, 2006, s/p.).

Para aplicar a ludicidade como uma ferramenta eficaz de ensino, é essencial refletir sobre sua relevância para a educação e a aprendizagem. Brincar é a forma pela qual as crianças se expressam e se desenvolvem, e essa expressão deve ser acessível a todos os alunos, variando conforme o estágio de desenvolvimento da aprendizagem.

Quanto a documentação pedagógica, na Educação Infantil, as crianças estão propensas a explorar o mundo ao seu redor por meio das interações sociais, desenvolvendo criticidade, iniciativa e respeito. Enquanto brincam sozinhas, as crianças exercitam a imaginação; ao interagir com outras, elas desenvolvem aspectos como relações cognitivas e experiências compartilhadas, fundamentos da ludopedagogia.

Até recentemente, a Educação Infantil era orientada por poucos documentos, sendo os principais o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 1998).

O RCNEI enfatiza a importância das atividades lúdicas: “Nesta modalidade de educação, as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p. 32).

Vygotsky (2011) argumenta que a ludicidade tem um impacto significativo no desenvolvimento infantil, ressaltando a necessidade da intervenção docente para mediar regras e limites. O uso de brincadeiras na Educação Infantil promove o desenvolvimento integral, especialmente nos aspectos cognitivos, que Vygotsky define como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ludicidade é essencial para o crescimento das crianças, facilitando a interação social e o autoconhecimento e promovendo trocas significativas entre os pares. Ao propor atividades lúdicas, o professor deve focar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, utilizando diversas linguagens para estimular a capacidade de formular ideias e encontrar soluções para problemas.

Nesta fase, as crianças fazem inúmeras descobertas, começando pela socialização com o mundo ao seu redor, geralmente através da família e de gestos. Na escola, essas relações se expandem, incentivando novas descobertas e a compreensão de diferentes realidades, sempre respeitando a diversidade.

Fortuna (2011) observa que usar o lúdico como estratégia de ensino é um desafio para o docente, exigindo planejamento cuidadoso e participação ativa nas brincadeiras para observar interações e trocas de conhecimento, valorizando as brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil.

Os brinquedos ajudam as crianças a reconhecerem as limitações dos elementos competitivos, independentemente de sua condição física ou cognitiva, contribuindo para o desenvolvimento do espírito lúdico (RESENDE, 2018).

A BNCC (2015) aborda intensamente o campo das experiências, que inclui escuta, fala, pensamento e imaginação, com o objetivo de desenvolver a comunicação nas crianças, fortalecendo a imaginação e o pensamento.

Essa abordagem remete à Pedagogia de Reggio Emilia, onde Malaguzzi (1999) apresentou a ideia de diferentes linguagens usadas pelas crianças para se

comunicarem. Malaguzzi, criador da Pedagogia da Escuta, associou a prática docente à escuta sensível, o que contribui para a integração do lúdico na aprendizagem.

Rinaldi (2014) relata que, para Malaguzzi, o docente deve entender como a aprendizagem das crianças ocorre através da escuta, que é o ponto de partida para o desenvolvimento pedagógico.

2 LUDICIDADE NA PRÁTICA COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) afirma: “Nesta modalidade de educação, as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p. 32).

O desenvolvimento de atividades corporais e a observação da motricidade ao longo da infância são cruciais, destacando também o caráter lúdico e expressivo dessas atividades. É importante explorar situações que abordem aspectos específicos do desenvolvimento cognitivo, corporal e motor, essenciais nesta fase (BRASIL, 1998).

Esses princípios são reforçados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza eixos estruturantes como conhecer, conviver, participar, brincar, explorar e expressar. Para que esses eixos sejam efetivos, é necessário proporcionar experiências variadas que envolvam o cotidiano das crianças.

Ao brincar, a criança supera dificuldades e enfrenta medos instintivos, projetando sentimentos frequentemente guardados através dos brinquedos: “[...] O brinquedo permite à criança vencer o medo aos objetos, assim como vencer o medo aos perigos internos; faz possível uma prova do mundo real, sendo por isso uma ‘ponte entre a fantasia e a realidade’” (KLEIN apud ABERASTURY, 1982, p. 48).

As crianças se desenvolvem com base na realidade ao seu redor, apresentando uma maturação lógica. É responsabilidade do docente e da família proporcionar

uma infância rica em estímulos voltados para a criatividade e a imaginação, utilizando a ludicidade para esse fim.

Nesse contexto, materiais não estruturados, como caixas, tecidos, folhas, pedras e galhos, são recursos valiosos para a aplicação da ludicidade. Por não terem uma finalidade específica, esses materiais permitem que as crianças usem a criatividade e a imaginação para atribuir novos significados aos objetos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor e social, e estimulando a resolução de problemas e a inovação (MARCOLINO, 2013).

Ao usar materiais não estruturados, o docente pode criar atividades que envolvam os conhecimentos prévios das crianças e permitam a exploração livre e espontânea. Por exemplo, uma simples caixa de papelão pode se transformar em um carro, uma casa ou um robô, dependendo da imaginação da criança. Esse tipo de atividade incentiva a autoconfiança e a capacidade de trabalhar em grupo, ao mesmo tempo que explora novas formas de interação e expressão.

A ludicidade com materiais não estruturados proporciona experiências sensoriais e motoras diversificadas, ajudando a criança a compreender melhor o mundo ao seu redor e a desenvolver habilidades essenciais para sua formação integral. Além disso, essas atividades permitem que as crianças experimentem diferentes papéis sociais e situações, promovendo o desenvolvimento emocional e social (PAESTRANA, 2020).

Portanto, a utilização de materiais não estruturados na Educação Infantil é crucial para criar um ambiente de aprendizagem estimulante, onde a criança possa se desenvolver plenamente em todos os aspectos, desde o cognitivo até o afetivo. Esses materiais oferecem infinitas possibilidades de exploração e descoberta, tornando o processo educativo mais dinâmico e eficaz (HORN, 2004).

O movimento, os brinquedos e os jogos tradicionais da cultura popular preenchem lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas, encontramos músicas coreografadas no início das atividades, momentos de parque livre ou dirigido, e caminhos com jogos ou materiais lúdicos (MATTOS e NEIRA, 2003, p. 176).

Além disso, a questão cultural tem grande influência sobre o desenvolvimento da motricidade, fundamentando-se nos diferentes significados dos gestos e expressões faciais, bem como nos movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos como lápis, folhas e outros materiais não estruturados.

O planejamento docente deve levar em conta as particularidades e necessidades das crianças, englobando diversas formas de linguagem e expressão. Integrar materiais não estruturados ao planejamento pedagógico possibilita um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e criativo, permitindo que a criança explore e descubra de maneira autônoma e colaborativa (PAESTRANA, 2020).

A brincadeira é um recurso fundamental para o desenvolvimento infantil na pré-escola. Ela está profundamente relacionada ao afeto, à motricidade, à linguagem, à percepção, à representação, à memória e a outras funções cognitivas. Brincar promove o equilíbrio emocional da criança e contribui para a apropriação de signos sociais. Além disso, a brincadeira cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, exigindo formas mais complexas de interação com o mundo.

Por meio do brincar, a criança compreende melhor as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os eventos sociais. Ao assumir o papel do outro, ela passa a perceber diferentes perspectivas e desenvolve o diálogo interior característico do pensamento verbal (OLIVEIRA, 1996, p. 144).

Considerar a motricidade também é crucial, e para isso é importante levar em conta a produção social e histórica. Atividades como jogar, brincar, pular e correr envolvem a expressão corporal, atribuindo significado às experiências vividas. O uso de materiais não estruturados é essencial, pois permite que as crianças explorem essas atividades de maneira livre e criativa.

No contexto da música, sua utilização ajuda as crianças a desenvolverem a noção de esquematização corporal. Instrumentos improvisados, como tambores feitos de latas ou chocalhos de garrafas plásticas, permitem a exploração de ritmos e sons de forma prática e divertida. Esses materiais não estruturados são

eficazes no desenvolvimento da coordenação motora, da percepção auditiva e na estimulação da criatividade.

Desta forma, a ludicidade com materiais não estruturados na educação infantil oferece uma abordagem rica e criativa para o desenvolvimento das crianças, promovendo a autonomia, a imaginação e a interação social.

Materiais não estruturados são objetos que não possuem uma finalidade predeterminada, como pedaços de madeira, tecidos, caixas, pedrinhas, ou qualquer item que possa ser manipulado e transformado pela criança. Diferentemente dos brinquedos tradicionais, que já vêm com uma função estabelecida, esses materiais proporcionam um espaço aberto para a criação e a livre exploração (MARCOLINO, 2013).

No contexto da educação infantil, o uso de materiais não estruturados é fundamental para estimular o pensamento criativo e crítico das crianças. Elas são desafiadas a inventar suas próprias brincadeiras, o que desenvolve a capacidade de resolver problemas e de pensar de forma flexível. Além disso, ao brincar com esses materiais, as crianças experimentam diferentes possibilidades, testando limites e criando novas maneiras de interagir com o mundo ao seu redor (RINALDI, 2014).

Outro aspecto importante da ludicidade com materiais não estruturados é o incentivo à colaboração e à interação social. Como esses materiais não possuem regras rígidas de uso, as crianças frequentemente trabalham juntas para criar cenários ou histórias, negociando significados e compartilhando ideias. Esse processo fortalece habilidades socioemocionais, como a cooperação, o respeito às ideias dos colegas e a empatia (PAESTRANA, 2020).

Os educadores desempenham um papel central nesse processo, criando ambientes que ofereçam uma variedade de materiais e incentivem a exploração livre. Ao invés de direcionar as atividades, o professor atua como facilitador, observando as interações e intervindo quando necessário para promover reflexões ou encorajar novas descobertas. Esse tipo de abordagem valoriza o protagonismo infantil e respeita o ritmo de aprendizagem de cada criança.

Além disso, a integração de materiais não estruturados no planejamento pedagógico favorece a diversidade de experiências sensoriais e motoras, essenciais para o desenvolvimento integral na primeira infância. O manuseio desses objetos permite que as crianças desenvolvam habilidades motoras finas e grossas, além de proporcionarem uma conexão mais concreta com o mundo físico (PAESTRANA, 2020).

Em suma, a ludicidade com materiais não estruturados é uma prática educativa que promove a criatividade, a autonomia e a interação social, respeitando as particularidades e o ritmo de cada criança. Ao oferecer oportunidades de exploração livre e colaborativa, essa abordagem contribui para o desenvolvimento global das crianças na educação infantil.

Nesse sentido, os materiais não estruturados desempenham um papel fundamental no ambiente educativo, especialmente na educação infantil, por diversas razões: blocos de madeira, tecidos variados, caixas, e itens recicláveis, não possuem um uso predeterminado. Isso permite que as crianças explorem e usem sua imaginação para criar e inventar novos usos e construções.

Ao manipular esses materiais, elas podem experimentar diferentes formas, texturas e combinações, desenvolvendo habilidades criativas e inovadoras.

Ao oferecer materiais não estruturados, proporciona-se às crianças a oportunidade de tomar decisões sobre o que e como usar os materiais. Isso promove a autonomia e a capacidade de resolver problemas, pois elas precisam pensar em como manipular e combinar os materiais para alcançar seus objetivos. Esse processo também ajuda a desenvolver a autoconfiança e a independência.

Os materiais não estruturados incentivam a colaboração entre as crianças, pois muitas vezes elas precisam trabalhar juntas para construir ou criar algo. Isso promove habilidades sociais importantes, como a comunicação, a negociação e a capacidade de ouvir e respeitar as ideias dos outros. Trabalhar em grupo também ajuda a desenvolver habilidades de cooperação e resolução de conflitos.

Estes frequentemente oferecem uma variedade de texturas, cores e formas, o que permite uma rica exploração sensorial. As crianças podem experimentar diferentes sensações táteis e visuais, o que é crucial para o desenvolvimento de suas habilidades sensoriais e motoras. Essa exploração também contribui para a construção de conceitos e categorias mentais.

Esses materiais são extremamente versáteis e podem ser utilizados para uma ampla gama de atividades, desde construções e criações artísticas até jogos e experimentos científicos. Isso permite que os educadores integrem diferentes áreas do conhecimento de forma dinâmica e envolvente, adaptando as atividades às necessidades e interesses das crianças.

O uso de materiais não estruturados estimula a cognição das crianças, pois elas precisam planejar, experimentar e refletir sobre suas ações. Esse processo de tentativa e erro ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. Além disso, a manipulação desses materiais pode apoiar o desenvolvimento de conceitos matemáticos e científicos básicos.

Assim, ambientes que utilizam materiais não estruturados tendem a ser mais dinâmicos e adaptáveis, permitindo uma maior flexibilidade nas atividades pedagógicas. Isso pode tornar o ambiente de aprendizagem mais estimulante e envolvente, contribuindo para um clima positivo e motivador.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo explora a ludopedagogia e sua aplicação na Educação Infantil, destacando a relevância da ludicidade e do uso de materiais não estruturados. Através de uma revisão bibliográfica, o texto analisa essa abordagem educacional inovadora, enfatizando o desafio de criar metodologias que promovam o desenvolvimento da criança de maneira cuidadosa e que, ao mesmo tempo, resultem em aprendizado efetivo.

A Educação Infantil é um período crucial para a experimentação e a construção de movimentos, oferecendo à criança oportunidades para desenvolver autonomia e contato com diversas experiências culturais. O papel do educador é fundamental nesse processo, intervindo nas atividades para fornecer conhecimento e estimular o domínio do corpo, da expressão e da comunicação. A ludopedagogia trouxe uma nova perspectiva ao brincar, evidenciando sua importância na construção do aprendizado e no desenvolvimento infantil. Jogos e brincadeiras são ferramentas valiosas para promover diversos aspectos do desenvolvimento da criança, como o cognitivo, a coordenação motora, a socialização e o respeito às regras, tanto individualmente quanto em grupo. É essencial que o desenvolvimento infantil seja pautado pelo respeito às diferenças, ao desenvolvimento afetivo, às emoções e aos processos cognitivos e sensoriomotores. Nesse contexto, o uso de materiais não estruturados justifica-se por sua capacidade de fomentar um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e adaptável às necessidades e potencialidades das crianças. Por fim, a incorporação de materiais não estruturados no planejamento pedagógico oferece uma gama de benefícios que contribuem significativamente para o desenvolvimento global das crianças. Eles promovem a criatividade, a autonomia, o trabalho em grupo, a exploração sensorial, a flexibilidade no aprendizado, o desenvolvimento cognitivo e a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos. Ao utilizar esses materiais, os educadores podem criar experiências educativas mais ricas e significativas, alinhadas com as necessidades e interesses das crianças.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <<http://icg.edu.br/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 - 3.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FORTUNA, T.R. **Formando professores na Universidade para brincar**. Petrópolis, Vozes: 2001.

HORN, M. da **G. de S. Sabores, cores, sons e aromas: A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T.M. **O brinquedo na educação – considerações históricas**. Coordenadora do Labrimp da Feusp e Prof^a dra. da Fac. de Educação da USP, 2012.

LUCKESI, C.C. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**, in *Interfaces da Educação*, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, pág. 9-25.

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.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais** (Tese de Doutorado). Universidade do Estado de São Paulo, 2013, Marília.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. **O papel do movimento na Educação Infantil**. IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célio Moraes (org.) *Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

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

OLIVEIRA, Z. R. **A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas.** Motrivivência. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.

PAESTRANA, A. **A importância dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças.** 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/>. Acesso em: 17 set. 2024.

SMOLE, K.S. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática.** Porto Alegre: Armed, 2000.

RESENDE, D.C.P. **A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva.** Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância.** Cap. 6. Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 13 set. 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ARTES MANUAIS COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

JULIANA SANTOLIA KOJIMA

RESUMO

Este artigo busca refletir e evidenciar a importância das artes manuais nos contextos de aprendizagens, oportunizando a descoberta de diferentes habilidades e o conhecimento do mundo. Assim, o sujeito tem a oportunidade de ressignificar seus saberes em um processo de trocas e construções de maneira autônoma, uma vez que é respeitado como protagonista. Além de conhecer técnicas manuais que fazem parte história sociocultural, transmitidas por gerações e oriundas de diferentes regiões.

ABSTRACT

This article seeks to reflect and highlight the importance of manual arts in learning contexts, providing the opportunity to discover different skills and knowledge of the world. Thus, the subject has the opportunity to re-signify his knowledge in a

process of exchanges and constructions autonomously, since he is respected as a protagonist. In addition to knowing manual techniques that are part of sociocultural history, transmitted by generations and coming from different regions.

INTRODUÇÃO

Este artigo surge do trabalho desenvolvido por professores nos contextos de aprendizagem no ambiente escolar, onde o uso de atividades manuais e artísticas se tornaram ferramentas de exploração e construção de conhecimentos. Isto porque, ao considerar os alunos como sujeitos e protagonistas do processo ensino aprendizagem, observou-se a necessidade de estimular vivências usando técnicas de pintura, costura, colagens entre outras manualidades.

Considerando que as artes manuais já estão presentes no cotidiano, como uma peça de roupa tricotada pela avó, um presente feito com sucata por uma criança da família, um utensílio trazido de uma cidade turística, entre outros objetos que estão conectados em um fio de história e memória afetiva. Revelando a importância dos produtos artesanais e individuais que perderam espaço para os industrializados e de origem exterior, oriundos de processos manufaturados e trabalhos análogos aos direitos dos trabalhadores.

Os objetos construídos manualmente, permitem que os sujeitos criativos tenham seus processos de construção valorizados, preenchidos de afetos e intenções para aquele que o recebe. Portanto rico em cultura sócio-histórica transmitida entre os sujeitos de maneira a compartilhar saberes geracionais por meio da manipulação direta de objetos, ferramentas e materiais.

O fazer manual é uma importante expressão do processo de criação humano e permite que o indivíduo se desenvolva de maneira integral, possibilitando a expressão livre do pensamento e de suas emoções, desenvolvendo o raciocínio com criatividade e imaginação. Ele permite que o indivíduo expresse suas potencialidades, criando novas práticas de ver e agir em sociedade.

Os objetos criados ficam carregados de afeto e aspectos subjetivos de quem os criou, expressando uma cultura e valores próprios de quem os transformou. Neste processo, é possível compreender um momento da história e todos os acontecimentos que se pode descobrir através do estudo dos processos de criação artesanais, manifestando a cultura popular e suas diferentes formas de expressão.

Portanto, este artigo, busca relacionar a atividade artística com outras disciplinas sem ocupar um lugar marginal no currículo escolar, considerando a importância de todas as formas de arte e o ensino de sua história.

Artes Manuais como instrumento de aprendizagem

Você já parou para pensar como o artesanato e as práticas manuais estão presentes no seu cotidiano? Desde o pano de prato presente de um familiar, o desenho pendurado na geladeira do seu filho ou até mesmo aquela receita escrita e passada de geração em geração. Agora, diante desta reflexão, você é capaz de lembrar como recebeu cada objeto, como ele foi feito e o que você sentiu nestes momentos?

Pois os materiais produzidos artesanalmente são ricos em cultura e fazem emergir as potencialidades de quem o produz com um forte valor afetivo e especial. Estes objetos são repletos de subjetividade e passaram por uma transformação antes de chegar à versão final, ao contrário dos fabricados em grandes escalas a partir de moldes padrões. Até mesmo o sujeito que o faz e aquele que o recebe, se impregna dessa transformação de forma dialética ao ter a possibilidade de rever e agir no mundo.

Diante deste relato, usar as artes manuais como instrumento de aprendizagem, permite que o sujeito seja ele criança ou adulto, reflita sobre as manualidades que já estão presentes em seu cotidiano e tenha a oportunidade de transformar por meio de sua ação criativa, objetos e materiais de forma afetiva e intencional. Isto porque, a intencionalidade está presente tanto no planejamento quanto no próprio processo, ou seja, ela não é estanque, e sim parte do movimento da própria construção, podendo mudar a qualquer momento.

Nesta perspectiva, o professor assume o papel de mediador do processo de aprendizagem, proporcionando ambientes planejados para favorecer as potencialidades e a autonomia na escolha dos materiais, além de todo o processo de criação dos alunos.

Um dos instrumentos ricos em oportunidades de criação são os desenhos, que devem ser considerados como essenciais no processo de desenvolvimento da linguagem para fins de registro e acompanhamento dos processos artísticos. O desenho pode acompanhar antes, durante e depois das ações, sendo uma forma de expressão e ressignificação do mundo. Cabe ao educador fornecer e permitir o acesso à diferentes tipos de riscantes, técnicas e suportes, estimulando as experiências e as explorações dos materiais.

Como também, fazer uso dos interesses naturais presentes principalmente na educação infantil para apresentar e tornar familiar diferentes tipos de elementos, formas e texturas por meio de brincadeiras e músicas, explorando o lúdico e o simbólico na construção de novos conhecimentos. Assim, os alunos têm a oportunidade de criar suas marcas gráficas, além de observar e entrar em contato com as produções de seus pares através das relações sociais.

Entendem-se como relações, todas as trocas construídas entre os sujeitos, sejam eles crianças ou adultos, por isso que será por meio do brincar que as artes manuais ganharam espaço no processo ensino-aprendizagem e o professor deixa de ser o centro do conhecimento. As brincadeiras dão a oportunidade de as crianças refletirem sobre o mundo e a realidade que as cerca, ampliando o senso crítico e estético, por meio das diferentes formas de manualidades ainda que não seja de forma intencional.

Considerando a nossa realidade, do contato excessivo com o uso de telas e modelos estereotipados, se faz urgente o resgate de concepções e práticas que valorizem o fazer artesanal, instigando o olhar sensível e significativo sobre os processos de produção imaginativas e criativas.

Será através do viver e do experimentar que o aluno entrará em contato com elementos que vão além do material, e sim, de sentimentos e emoções presentes nas práticas manuais. Este contato permite que o sujeito encontre e reconheça sua identidade no mundo, aprendendo a se diferenciar de seus pares assim como respeitar as diferentes formas de ser e estar na sociedade. É por meio dessa aprendizagem que podemos superar ambientes e atitudes racistas, xenófilas e misóginas, combatendo todo o tipo de discriminação e exclusão do outro.

Ao criar no ambiente educacional, o indivíduo torna-se mais seguro e consciente de seus potenciais ao exercitar o poder de escolha de maneira livre e autêntica. Como também pode fazer uso de toda a sua totalidade, corpo, mente e consciência, ressignificando o papel da educação em toda a sua integralidade. As ações que permitem as artes manuais estimulam a construção da cidadania, a intervenção na realidade e a transformação social ao longo de toda a vida do indivíduo, em um processo com começo, mas sem fim pré-estabelecido.

Artes na educação, em todas as suas potencialidades, propõem uma releitura do próprio processo de ensino aprendizagem, ao romper com as tradicionais práticas centrados no professor e na mera cópia de conhecimentos, para um caminho em que as trocas de experiências com os outros parceiros criam pontes entre os saberes compartilhados.

Educar pela e com a Arte significa o despertar dos sentimentos, saindo de si mesmo para enxergar o outro de maneira consciente e crítica, desenvolvendo as potencialidades e aptidões de todos os envolvidos em uma constante evolução. O aluno não pode ser manipulado como objeto e considerado uma tábula rasa que apenas irá memorizar os conhecimentos. Ao contrário, deve ser tratado como ser único, próprio, espontâneo e com diferenças

individuais que anseiam por se manifestar e fazer parte do seu processo de aprendizagem como protagonista.

O indivíduo não pode ser moldado à padrões pré-estabelecidos, e sim orientado a expor toda a sua originalidade, criatividade ao manipular, transformar e ressignificar os materiais, objetos e histórias vivenciadas. Ao considerar apenas o rendimento intelectual, acabamos por canalizar a energia dos sujeitos em só um aspecto e não em toda a sua integralidade. Portanto aprender precisa ser mais importante do que se aprende e a experiência mais importante do que o produto.

Em nossos estudos sobre artes manuais na escola, nos deparamos com a proposta Waldorf que incorpora exercícios artísticos na essência de seu currículo. Essas experiências não se resumem a apenas observação e reprodução de obras e técnicas de artes, mas sim a junção de maneira integral de todas as áreas do conhecimento em uma busca científica por novas formas de exploração dos materiais, sejam elas em superfícies, contornos, linhas, ângulos entre outras, evidenciando a trajetória de cada aluno desde os anos iniciais até os finais.

Na escola Waldorf, a arte manual faz parte do plano de ensino da mesma forma que qualquer outra disciplina visando atender as necessidades das crianças em sua totalidade, ressignificando as práticas curriculares e a realidade escolar. Será no trabalho manual que os pensamentos e ideias irão surgir, ativando diferentes formas de pensar e construindo novas organizações mentais mais flexíveis e ativas.

Respeitando o tempo e as habilidades de cada faixa etária, é possível introduzir exercícios de tricô, crochê, feltragem e tapeçarias na criação de bonecos, cestos e animais de tecido. Também, pode se usar com frequência, a modelagem com argila na manipulação do material, observando suas transformações e possibilidades de construção. Por volta dos 10 anos se amplia essas experiências com uso de madeira e metal, manipulando as ferramentas adequadas para o trabalho. Evoluindo gradativamente para a cerâmica, marcenaria e escultura.

Desta forma, o aluno aprende a não jogar fora aquilo que não lhe ficou bom e, sim, valorizar o processo considerando o produto como fonte de sua criação com todos os seus acertos e erros. O que ele produz é resultado de sua imaginação e revelam seus sentidos de perseverança. Assim, essas práticas se mostram novamente com um grande valor pedagógico na educação integral.

A costura, tricô e crochê estimulam as atitudes comportamentais expressas na busca por acertar os pontos e incentivam o desenvolvimento da resiliência de desmanchar e começar tudo de novo, entrando em contato com os sentimentos de frustração e que tudo pode ser impermanente, podendo ser sempre recomeçado.

Também é interessante incentivar os alunos a desenvolver seus próprios projetos, sejam eles com um objetivo definido, como tricotar uma luva ou apenas pelo valor estético, valorizando o fazer artístico pelo prazer de criar, em um equilíbrio entre o sentir e o fazer. Nesta dinâmica, observamos o refinamento dos comportamentos e a organização interna que se reflete nas condutas diárias e na forma que o sujeito atua em seu meio social. Portanto, todo o processo criativo de planejamento e execução gera experiências vividas e situações que desenvolvem plenamente o senso crítico e a consciência do ambiente em que vive.

Essas vivências se contrapõem ao que observamos atualmente, onde a humanidade tem se voltado em excesso para o uso das tecnologias em detrimento ao fazer manual, tolhendo os potenciais de trabalho e criação. A substituição do sujeito por máquinas, faz com que o homem vá se distanciando de seu propósito de evoluir por meio das trocas e relações sociais, acabando lidar com a realidade de forma imediatista sem ressignificar os sentimentos seja eles positivos ou negativos, como o ganhar e perder.

Portanto, usar as artes manuais nos ambientes educacionais permitem que os indivíduos trilhem seus caminhos de crescimento, valorizando a cultura e valores da sociedade, além dos conhecimentos de seus antepassados em uma busca pelo equilíbrio entre o antigo e o novo. O educando tem a oportunidade de

aprimorar sua capacidade de entender a si próprio e ao outro, em uma relação dialética.

CONCLUSÃO

Diante dos pontos levantados neste artigo e da reflexão sobre o desafio atual da educação, cabe a nós educadores e toda a sociedade, buscar novas propostas pedagógicas que atenda realmente as necessidades dos alunos de maneira integral, sejam elas, físicas, emocionais ou intelectuais.

Assim, se intensifica a valorização da infância como momento crucial para viver e experimentar diferentes formas de aprender. Contudo este artigo levanta apenas alguns pontos sobre o uso das artes manuais na educação. Cabe agora, uma constante pesquisa e aprimoramento das práticas conforme elas vão sendo desenvolvidas, em uma reflexão dialética sobre as experiências.

Também, considera-se fundamental o debate e a troca de ideias entre todos os envolvidos, sejam adultos ou crianças, na transformação da educação na busca pelo equilíbrio entre o saber e o fazer, da razão e da emoção, do sentir e do agir de acordo com cada objetivo traçado.

Portanto, entendemos que qualquer que seja a proposta, a meta será o processo e não o produto, será a vivência e não a memorização. Para tanto, deve-se redescobrir a educação como rede que abriga todos os indivíduos e agrega afeto e responsabilidade de todos para todos. Como diz o ditado africano, é necessária uma aldeia para se educar uma criança, ressignificando o trabalho ancestral que surgiu aos constantes processos entre o pensar e o fazer manual.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, M. Currículo, território em disputa. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares

nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

CARDOSO, M. L. P. Educação para a nova era: uma visão contemporânea para pais e professores. São Paulo: Summus, 1999.

CARLGREN, F; KLINGBORG, A. Educação para a liberdade: pedagogia de Rudolf Steiner. Tradução Edith Kunze e Kurt O. Kunze. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

GORAYEB; MATTOS, Atividades, 2021, v. 5 n. 2, ISSN 2594-4630, pp. 49 - 68
61 Atividades artísticas e artesanais na perspectiva da pedagogia Waldorf: contribuições à constituição do sujeito reamnd (STEINER, 2014, p. 237).

KÜGELGEN, H. V. A educação Waldorf: aspectos da prática pedagógica. Tradução Alcides Grandisoli. São Paulo: Antroposófica. 1984 LANZ, R. A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano. 12 ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

NASCIMENTO, V. S. de J. Ensino de arte: contribuições para uma aprendizagem significativa. In: ENCONTRO FUNARTE DE POLÍTICAS PARA AS ARTES: INTERAÇÕES ESTÉTICAS EM REDE, 2, 2012, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: FUNARTE, 2012. Disponível em:



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: NOVAS FORMAS DE ENXERGAR O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

JULIANA SANTOLIA KOJIMA

RESUMO

Atualmente, observamos a escola como um importante espaço para o desenvolvimento de alunos considerando toda a sua diversidade, sejam elas sociais ou oriundas de políticas públicas para promover a inclusão da criança com deficiência, em destaque o autista e todo o seu Espectro. Assim, este trabalho aborda a trajetória da inclusão no Brasil e reflete sobre as experiências no processo ensino-aprendizagem, a partir dos relatos dos professores atuantes no sistema educacional.

Palavras-chave: autismo; escola; aprendizagem.

ABSTRACT

Nowadays, we observe the school as an important space for the development of students considering all its diversity, whether social or arising from public policies to promote the inclusion of children with disabilities, especially the autistic and all its Spectrum. This work addresses the trajectory of inclusion in Brazil and reflects on the experiences in the teaching-learning process, based on the reports of teachers working in the educational system.

Keywords: autism; school; learning.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda os diferentes desafios que a educação atual enfrenta, desde as funções que cabem à administração até o papel do educador diante da diversidade de alunos e da necessidade de incluir e atender as características individuais, visando oferecer oportunidades para o desenvolvimento das crianças de maneira integral.

Desde a Lei Brasileira de Inclusão aprovada em 2015 conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, o registro de matrículas de alunos com Transtornos do Espectro Autista aumentou consideravelmente. O TEA é considerado pelo Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais como um transtorno que gera dificuldades nas habilidades sociocomunicativas, como também no comportamento, considerando padrões restritivos de interesse, surgindo ainda na infância. Portanto, a escola surge como um novo espaço para auxiliar a criança com autismo, ampliando os contextos de interação e o estímulo precoce das suas habilidades e potencialidades.

Contudo, estamos diante de uma diversidade de comportamentos e condições cognitivas, que impõem ao professor e a todos os profissionais envolvidos um grande desafio. Desta forma, este estudo tem como objetivo analisar e refletir

sobre as experiências docentes, procurando construir e transformar práticas a fim de agregar de forma positiva as relações e os processos de ensino e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

O presente artigo, busca iniciar a reflexão sobre o TEA ao longo da história da educação e como as constantes lutas das pessoas com deficiência e seus familiares, para assegurar os direitos conquistados e continuar o processo de inclusão de toda a gama da diversidade humana.

A Constituição brasileira de 1988, menciona no artigo 208, o atendimento para pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Já na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, buscam garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de todos os recursos materiais e imateriais em busca de uma qualidade de ensino para todos.

Segundo a Cartilha da DSM-5, os transtornos de origem mental foram tratados durante o século XIX como surtos psicóticos, onde os indivíduos ficavam perambulando pelas ruas ou confinados em instituições com o objetivo de conter os sintomas e afastá-los da sociedade. Além de praticarem uma cultura higienista por acreditarem que estas características são transmitidas geneticamente. A partir de 1952, algumas categorias foram classificadas no DSM-1 e assim, começaram a ser estudadas como sintomas de reações esquizofrênicas do tipo infantil.

Em torno da época da publicação do DSM-3, em 2009, iniciou-se um movimento de fechar os manicômios e o reconhecimento de direitos e cidadania daqueles que foram confinados. Neste documento, já aparece o Transtorno Global do desenvolvimento, tendo o autismo como uma subcategoria. Mas foi no DSM-5, em 2013, que o autismo deixou de ser dividido em categorias, facilitando o diagnóstico com base nos inúmeros estudos que começaram a ser pesquisados e publicados.

Os critérios para diagnosticar o autismo foram divididos em 4 etapas, são eles: déficits persistentes em comunicação e interação social; padrões repetitivos e interesses restritivos de comportamento e atividades; presença dos sintomas e idade precoce da vida em contextos sociais; sintomas em conjunto devem limitar a funcionalidade da criança, por exemplo, a funcionalidade acadêmica ou social.

Segundo o documento, a principal característica é a falta de interação social e a dificuldade em comunicar suas necessidades e sentimentos, além de não mostrar empatia com o sofrimento alheio por não identificar expressões e compreender símbolos socialmente construídos. Também, pode haver atraso no desenvolvimento da fala e aqueles que falam algumas palavras, elas são repetitivas e normalmente imitam propagandas e desenhos que assistem.

Esses indivíduos mostram inflexibilidade na rotina, movimentos motores repetitivos e estereotipados, como alinhar brinquedos e repetir algumas palavras, chamada de ecolalia, como também por exemplo, colocar sempre a mesma roupa para dormir ou ser acompanhado pela mesma pessoa, não se adaptar a troca de espaços sem fazer parte da rotina, comer apenas alguns tipos de alimentos e apresentar seletividade alimentar. ter hipersensibilidade

Diante da necessidade de atender essas demandas, se faz necessário um compromisso de toda a sociedade e em especial as escolas, buscando um processo de ensino-aprendizagem que vise atender às necessidades individuais, em uma constante reflexão e reestruturação das práticas pedagógicas. Para tanto, deve-se considerar os processos sócio-históricos e as experiências vividas em cada contexto, isto porque a escola é o reflexo do meio

em que está inserida. Neste processo, o papel do educador se intensifica e os agentes que participam do processo ensino-aprendizagem tem a oportunidade de transformar as experiências, de maneira a torná-las cada vez mais significativas.

A inclusão já em si exige essa transformação de maneira ativa ou passiva, ninguém sai ileso do contato com crianças com necessidades especiais. E assim, através da troca de ideias e relatos das vivências, é possível educador e ressignificar pré-conceitos, ampliando os conhecimentos sobre o tema e indicando novos caminhos que irão ajudar no avanço da aplicação das políticas públicas.

Uma das questões apontadas pela comunidade escolar que dificulta os processos de inclusão, é a abrangência das características do espectro autista. Muitos portadores de TEA, tem a comunicação e a compreensão de comandos comprometidas, tornando desafiante o convívio social. Porém, a inclusão traz inúmeros benefícios que contribuem para o desenvolvimento do aluno de TEA como dos outros colegas, que possuem suas diversidades. Assim, aprende-se sobre respeito e tolerância na prática, ampliando esses valores para as famílias e comunidades.

Portanto, se faz necessário que o professor amplie seus conhecimentos sobre o espectro, compreendendo a complexidade de cada relação, refletindo sobre os alunos e suas características individuais, para assim, elaborar estratégias de ensino com objetivos coletivos e individuais. O parâmetro de planejamento precisa ser revisto a cada nova conquista e desafio imposto pela própria rotina escolar.

As relações afetivas e a troca de ideias durante as brincadeiras, precisa ser estimulada como ferramenta de aprendizagem para o aluno que usa formas de se comunicar fora do convencional, possa expressar seus sentimentos e necessidades. Como por exemplo o aluno com TEA não-verbal, que conduz a mão do adulto até o bebedouro para expressar sua sede. Contudo, os professores relatam que diante do número de alunos em sala, muitas vezes essa

comunicação fica em segundo plano devido à alta demanda de funções, dificultando a observação atenta e escuta ativa.

Outras questões que desafia essa troca de informações, são os pré-conceitos adquiridos até pela própria pesquisa científica, onde enquadra os alunos autistas supondo terem características iguais. Como por exemplo, entender que todos as crianças no espectro têm seletividade alimentar ou não são capazes de ter autonomia para usar o banheiro. Ao contrário, cada sujeito é protagonista do seu desenvolvimento e as barreiras impostas pela necessidade especial, precisam ser superadas individualmente.

Todas estas reflexões precisam ser compartilhadas com uma equipe multidisciplinar que atenda e dê suporte, em um trabalho coletivo e simultâneo. Além de procurar professoras auxiliares ou agentes de vida escolar que contribuam para o processo de ensino aprendizagem dos alunos. As experiências com este tipo de atendimento, têm-se mostrado eficaz e o planejamento de propostas para serem executadas deve-se basear em processos integradores.

As ações pedagógicas são influenciadas diretamente pelas concepções dos professores e da própria escola sobre aspectos da infância, o papel do educador e da educação no meio sociocultural em que estão inseridos. Escolher usar experiências repetitivas e tarefas que limitam as capacidades de compreensão, construção e troca de conhecimentos, revelam práticas antigas que não atendem as necessidades reais de cada sujeito.

Contudo, apesar de evidenciarmos estas questões, a inclusão ainda é um processo que estimula as potencialidades tanto na área acadêmica quanto na socioemocional. A cada nova inclusão e chegada de alunos com TEA nas escolas regulares, vai se tornando necessário e urgente uma revisão das práticas pedagógicas embasadas em estudos contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações feitas nesse estudo, consideramos que se faz necessário ampliar os estudos sobre o histórico do autismo no Brasil em todos os aspectos, pedagógicos, sociais, legais e dentro dos contextos econômicos de cada momento sócio-histórico. Além de considerar os aspectos emocionais e afetivos de todos os envolvidos na educação do indivíduo com TEA.

Assim, o vínculo afetivo que se estabelece nos primeiros contatos do aluno no ambiente escolar podem ser determinantes para o sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem. Cabe aos educadores, superar os medos e inseguranças durante o período de adaptação, procurando conhecer cada aluno sem pré-conceitos, levando em consideração as particularidades e os processos de cada um, sendo que estes não são lineares e precisam de reflexão permanente.

Nos casos de alunos com TEA, a prática pedagógica precisa ser planejada de maneira individualizada e singular. Tendo como objetivos, a inclusão e o desenvolvimento da autonomia, procurando estimular a inserção do indivíduo no meio social, considerando que ele é um membro da sociedade e irá intervir nos movimentos culturais, em uma relação dialética assim como qualquer outra pessoa ativa e crítica.

O aluno dentro do espectro, precisa fazer parte da rotina escolar e suas necessidades asseguradas, com materiais e ambientes planejados para acolher seus momentos e particularidades. Cabe a toda a rede escolar, possibilitar o respeito e acolhimento das famílias, formar e informar os docentes, os capacitando para enfrentar os desafios diários da educação inclusiva.

Portanto, este artigo apenas começa a apontar estas questões, sendo necessário ir além de conhecimentos rasos, procurando o aprofundamento dos saber de maneira crítica e reflexiva. Todo este debate, visa garantir a inclusão em seus aspectos legais, sem negar o direito do indivíduo de exercer toda a sua cidadania.

BIBLIOGRAFIA

Brasil. Constituição Federal (1988). Rio de Janeiro: FAE, 1989.

Brasil. Declaração de Salamanca. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

Brasil. Os direitos das pessoas portadores de deficiência. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, 1996.

Brasil. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1996.

Ramos, Rossana. Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva. Summus Editorial; 3ª edição, 2010.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O TRABALHO COM AS POESIAS DE MANOEL DE BARROS NAS SÉRIES INICIAIS

JULIANA SANTOLIA KOJIMA

RESUMO

Este artigo relata a biografia do escritor Manoel de Barros e suas obras principais que abordam o universo da infância em meio a natureza. Como também, a proposta do projeto Crianças de Marcio Camilo, como embasamento para o planejamento de vivências e experiências artísticas com crianças da primeira infância no ambiente escolar. Contribuindo para a construção de uma prática pedagógica que considera o aluno o centro do processo ensino aprendizagem e o educador, um mediador dos conhecimentos socialmente construídos.

Palavras-chave: poesia; educação; protagonismo.

ABSTRACT

This article reports the biography of the writer Manoel de Barros and his main works that address the universe of childhood in the midst of nature. As well as the proposal of the project Children of Marcio Camilo, as a basis for the planning of experiences and artistic experiences with children of early childhood in the school environment. Contributing to the construction of a pedagogical practice that considers the student the center of the teaching-learning process and the educator, a mediator of socially constructed knowledge.

Keywords: poetry; education; protagonism.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a importância do trabalho com poesias em sala de aula, usando a obra do poeta Manoel de Barros como estímulo para apreciar, analisar e conhecer seus textos. Esse estudo surge da necessidade de ampliar o repertório cultural dos alunos, apresentando uma nova forma de compor as ideias e saberes, por meio de poesias, composições e rimas, e assim, ir ao encontro com a criatividade e ludicidade próprias da infância.

O uso da leitura como recurso didático é de suma importância para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, que irão atuar na sociedade de maneira a transformá-la em uma relação dialética. Portanto, temos como objetivo utilizar a poesia deste autor como um facilitador da construção de novos conhecimentos, desenvolvimento da imaginação e construção de novas maneiras de expressão artística, reconhecendo a criança como um ser completo capaz de refletir sobre o que vê, lê e experimenta.

Diante do cenário educacional atual e o uso indiscriminado de novas tecnologias, inserindo as crianças cada vez mais cedo no mundo virtual, se faz urgente repensar a forma de usar a literatura como ferramenta de aprendizagem no processo ensino aprendizagem. Resgatar aspectos da infância que Manoel de Barros relata tão bem em suas poesias. Como também, contribuir para a formação dos educadores ao estimular a reflexão contínua sobre a prática pedagógica, usando do patrimônio cultural brasileiro como fonte de inspiração e considerando todas as sensações que os poemas nos trazem.

Contudo para dar continuidade a este estudo, é fundamental ressaltar as concepções de criança, professor e escola em que esse artigo se baseia. Isto porque, as obras de Manoel de Barros visam atingir nosso público-alvo: os alunos. Assim, consideramos que estes são indivíduos capazes de falar, opinar e refletir criticamente sobre os conteúdos apresentados, usando de seus conhecimentos prévios para ressignificar os novos. Além, de serem capazes de escolher, interpretar e trocar ideias com seus pares de maneira construtiva.

São eles os sujeitos das experiências e vivências que o professor planeja, propõem e reflete sobre. Portanto, cabe ao educador abrir espaços para essas falas e relatos, os usando como referência para aprimorar o trabalho o tornando cada vez mais significativo. E, a escola, se torna o ambiente mais propício para essa construção coletiva, uma vez que ela é o espaço em que o criar, viver e explorar são permitidos. Por fim, na organização de um ambiente acolhedor, todos são convidados a participar como sujeitos de direitos, sejam eles de qualquer raça, etnia, gênero ou condição social.

Assim, como a escolha das obras literárias que irão ser trabalhadas, refletem nas concepções presentes no processo ensino-aprendizagem. Isto porque, a literatura infantil começou a tomar destaque recentemente, ao se ter mais cuidado e planejamento do que se apresenta para as crianças, compreendendo que estes são capazes e merecedores de texto de qualidade.

Enfim, esperamos que este artigo traga luz aos saberes socialmente construídos criando uma ponte entre as obras de Manoel de Barros e os objetivos traçados pelo professor, ampliando cada vez o prazer em ler.

COMO TUDO COMEÇOU: A HISTÓRIA DE MANOEL DE BARROS E SUAS OBRAS

*“A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Neste ponto
sou abastado.”
(Barros, 1998, p.79)*

Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em Cuiabá, Mato Grosso, no dia 19 de dezembro de 1916. Passou grande parte da sua infância na região pantaneira e na adolescência foi para um colégio interno onde começou a escrever suas primeiras poesias. Se formou em direito e escreveu seu primeiro livro em 1937, "Poemas concebidos sem pecado" feito apenas para ser entregue à amigos. Casou-se com Stella em 1947 e com ela teve 3 filhos, Pedro, João e Martha. Após viver no Brasil na época do regime militar, foi viver em outros países como Bolívia e Nova York. Na década de 60 voltou para Campo Grande, continuou a administrar a fazenda da família enquanto escrevia seus poemas. Foi só em 1980 que foi descoberto e começou a ganhar vários prêmios literários, como o Jabuti em 1987 com "O guardador de águas".

No decorrer de sua vida, procurou fazer com que sua fazenda fosse sustentável e produtiva, para como ele diz “ser um desocupado” e ter tempo para se dedicar aos seus estudos. Até quando foi capaz, escreveu a mão usando lápis e cadernos que produzia artesanalmente em seu pequeno espaço da sua casa que chamava de “lugar de ser inútil”.

Diante de suas inúmeras obras, o cantor Márcio Camilo começou a musicar suas poesias, resultando no projeto "Crianças" antes da morte de Manoel de Barros em 2014, aos 97 anos. Nascendo, assim, o desejo de reverenciar e criar uma ponte entre as obras e o público. Este projeto oferece aos alunos a oportunidade de assistir um espetáculo cênico - musical, que integra literatura, música, teatro, cinema e tecnologia digital.

Manoel de Barros passou a ser conhecido como "o poeta das infâncias", pois acreditava que a infância é um modo de estar no mundo, sendo o ponto de partida de toda a sua obra, contemplando o leitor em formação. Sua escrita ressignifica o mundo e tudo que nos rodeia, principalmente o brincar como linguagem primordial dos primeiros anos de vida.

Aos depararmos com a sua poesia, observamos um olhar lúdico e encantador para a criança, isto porque, sua narrativa nos transporta para a inocência e a simplicidade das vivências infantis. Além de brincar com as palavras por meio de uma escrita inovadora que nos leva as nossas próprias memórias de infância. As brincadeiras saem do campo lúdico e passam a ser na forma de escrever, transformando os modelos formais de narrativa para uma poética irreverente. E é nessa construção poética que somos levados aos caminhos da memória de maneira encantadora.

Manoel de Barros com sua sensibilidade leva o leitor para fora da realidade, plantando a semente do encanto. Cada palavra nos remete para recordações e lembranças da infância, usando as memórias afetivas como ponte entre o presente e o passado. Na contracapa de seu livro “Exercícios de ser criança” (2021), o autor diz que:

“Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular o muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo de milho era boi. Eu era um serzinho mal resolvido igual um filhote de gafanhotos. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser crianças a gente faz comunhão: De um orvalho e sua aranha. De uma tarde e suas graças. De um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu hoje não pulo sequer uma pedra, pra falar em peraltagem, mas faço pior com as palavras. Precisei de fazer estes Exercícios de ser criança porque só tenho oitenta anos e muita infância. Sou agora um manobreiro de palavras. A palavra está me dando o peralta que não fui.”

O poeta compõe seus versos de forma curta e fluída, usando metáforas e elementos do cotidiano em que a criança é um ser pensante e ativo, que procura o prazer no brincar como sua forma de se comunicar no mundo, sendo a sua linguagem principal.

A palavra vira brinquedo e a natureza vira inspiração. As personagens estão sempre em busca do novo e da aventura. Quando ele diz: “tranver”, “fordeco”, “ocasos”, entre outros. Brinca com a língua escrita como quem brinca com pedrinhas. E assim, nos permite ser brincante também. E seguindo por essa ludicidade, também explora figuras fantásticas que dão formas e sentimentos humanos a seres abstratos, como no poema a seguir:

*“Bernardo é quase uma árvore
Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem de longe
E vêm pousar em seu ombro” (Barros, 1993)*

Assim, sua grande contribuição é dar novos sentidos aos usos das palavras, rompendo conceitos linguísticos ou normas gramaticais, trilhando caminhos criativos na escrita dos poemas, livres de padrões enrijecidos e do tido “normal”. Manoel mesmo diz que sua prática de escrita tem o objetivo de mudar as formas padrões e modificar a língua, tornando-a um instrumento de comunicação mais livre e lúdico. Mas sem deixar de descobrir os significados e as histórias por trás das palavras, buscando desvendar a escrita em sua mais profunda raiz e assim, se permite modificá-la, brincar com suas combinações.

*“O sentido normal das palavras não faz bem ao poema.
Há que se dar um gosto incasto aos termos.
Haver com eles um relacionamento voluptuoso.
Talvez corrompê-los até a quimera.
Escurecer as relações entre os termos em vez de aclará-los.
Não existir mais reis nem regências.
Uma certa luxúria com a liberdade convém.”*
(BARROS, 1989, p. 56)

Em seus poemas, podemos notar que Manoel de Barros escreve as palavras que transformou como pontos cruciais em sua narrativa, colocando a palavra “inventada” em destaque, ou como ele diz, “desinventar” e “descoisificar”.

Desta forma, ele vai desfazendo os significados das palavras, usando a poesia como instrumento de ressignificação da realidade e dos conhecimentos socialmente construídos. Sua poesia vai tomando o caminho contrário ao da poesia elitista e de difícil acesso ou compreensão, que usa formas estéticas e convencionais. Portanto, podemos notar uma transgressão intencional ao colocar as palavras da forma como acha melhor para expressar suas intenções poéticas.

Assim, encontramos em suas obras uma coerência linguística que podemos chamar de “manoelismo”, criando sua própria linguagem e forma original de escrever. E com essa forma de escrita, ele transfere para seus poemas sua visão e experiência de vida, ao retratar o campo e todas as dificuldades que o homem passa ao longo de sua trajetória. Traduzindo sentimentos e lembranças da infância, do homem rural e das vivências que constroem a história de cada um de nós, retratando uma época histórica.

O autor usa da linguagem como ferramenta de comunicação do tempo e do espaço de uma determinada área social, para com ela, transformar a língua e o meio em uma relação dialética. Ou seja, usa sua experiência como escritor para

criar um diálogo entre as palavras e os momentos históricos em um processo de comunicação, que afinal de contas, é propriedade da escrita e da fala.

Podemos encontrar em seus textos, menções a situações e personagens que vivem à margem da sociedade e são excluídos dos grandes encontros sociais, trazendo a complexa ponte entre a poesia erudita e o homem simples do sertão, como escreve em seu “Livro sobre o Nada” de 1996: “[...]Tenho abandonos por dentro e por fora. Meu desnome é Antonio Ninguém.” (79).

Desta forma, traz luz ao incomodo daquilo que não pertence ao mundo da poesia de maneira sutil ao usar as palavras como bem entende, transformando seus significados para os seus objetivos literários, se apropriando do que a muito tempo foi negado ao homem simples e excluído da sociedade culta e abastada. Denunciando o abandono, a miséria e as injustiças sociais, como também a vida pantaneira e todos os seus desafios socioambientais.

Ao relatar em seus poemas aspectos e características do Pantanal, Manoel de Barros nos obriga a se conectar com a natureza, nos lembrando de sua importância e como a mesma nos afeta, compreendendo que fazemos parte de um todo na integração entre o homem e o ambiente. Como na poesia a seguir, extraído do texto “29 artigos para conhecimento do chão através de São Francisco de Assis” do livro “Gramática expositiva do chão”:

*“O chão viça do homem
no olho
do passáro, viça
nas pernas
do lagarto
e na pedra...
O homem
se incrusta de árvore
na pedra
do mar.” (Barros, 1969, p. 16)*

Abaixo listamos alguns poemas e seus trechos que podem ser trabalhados com as crianças.

1. Os sapos

Enfunando os papos,
Saem da penumbra,
Aos pulos, os sapos.
A luz os deslumbra.

Em ronco que aterra,
Berra o sapo-boi:
- "Meu pai foi à guerra!"
- "Não foi!" - "Foi!" - "Não foi!".

O sapo-tanoeiro,
Parnasiano aguado,
Diz: - "Meu cancionero
É bem martelo."

Verde como primo
Em comer os hiatos!
Que arte!E nunca rimo
Os termos cognatos."
2. Os sinos

Sino de Belém, pelos que ainda vêm!
Sino de Belém, bate bem-bem-bem.
Sino da paixão, pelos que ainda vão!
Sino da paixão, bate bão-bão-bão.

Sino do Bonfim, por que chora assim?...
Sino de Belém, que graça ele tem!
Sino de Belém bate bem-bem-bem.
Sino da paixão - pela minha irmã!
Sino da paixão - pela minha mãe!"

3. Na rua do sabão

Cai cai balão
Cai cai balão
Na Rua do Sabão!

Um senhor advertiu que os balões são
proibidos pelas posturas municipais
Ele foi subindo...
muito serenamente...
para muito longe...

Não caiu na Rua do Sabão.

Caiu muito longe...Caiu no mar - nas águas puras do mar alto."

Neste contexto, o educador pode ter como estratégia listar as palavras que as crianças desconhecem e procurar seus significados de modo a ampliar o vocabulário infantil, como também questionar os alunos sobre as possibilidades de significados para desenvolver a interpretação dos poemas. Usar como recurso bonecos, desenhos e fantoches, auxilia na contação das poesias de maneira lúdica, principalmente para aqueles que ainda não se alfabetizaram.

Para enriquecer o trabalho pedagógico e ampliar as diferentes formas de linguagem, pode-se propor experiência com artes, na construção das personagens usando diferentes recursos, como desenho, sucata, tinta, recorte, colagem e todo o tipo de material disponível. E usar do teatro, dança e música para apresentar os textos de Manoel de Barros.

O educador pode fazer uso de fotografias, livros infantis e vídeos para inspirar as aulas, estimulando os alunos a proporem vivências considerando o protagonismo infantil no processo ensino-aprendizagem.

Também podemos sugerir a apresentação do documentário "Só 10% é mentira" que mostra a vida e a obra do autor e outras pessoas que se inspiram em seu trabalho para um grupo mais velho de alunos, propondo uma roda de conversa com questões relativas ao que eles assistiram e suas dúvidas. E possíveis ideias de representação dos poemas, usando diferentes materiais e expressões artísticas. Desta forma, se parte de uma realidade cheia de desafios, levando as crianças a refletirem sobre essas contradições sociais.

Cabe ao professor, transformar a sala de aula em um grande espaço de trocas e experimentações, partindo dos problemas apontados pelos alunos e buscando nos poemas, possíveis respostas para as angústias e como Manuel de Barros colocou em palavras suas ideias, usando os trabalhos como fonte de inspiração e criatividade para ressignificar a vida.

Neste caminho, as ilustrações se tornam um importante recurso de aprendizagem o que podemos contemplar no livro "*Exercícios de ser criança*", onde os desenhos são parte das poesias e precisam ser analisadas no contexto do livro. Para o trabalho em sala de aula, os desenhos e ilustrações fazem uma ligação com a linguagem escrita, auxiliando na interpretação dos textos. Neste livro, as imagens procuram encantar os leitores os levando para dentro dos poemas de maneira lúdica e prazerosa, podendo estimular a autonomia do leitor menos experiente ao folhear o livro e apreciar a leitura sem a mediação ativa de um adulto.

Em "*Exercícios de ser criança*" observamos uma ilustração que foge dos padrões estéticos, isto porque o que o ilustrador produziu foi bordado por bordadeiras,

usando diferentes cores, para depois serem fotografados. Esta forma de representação, instiga o leitor a tocar na obra como se pudesse sentir as linhas e os pontos, além de observar o movimento que os traços podem sugerir.

A capa também pode ser analisada e podemos observar a importância dada a escrita de maneira a imitar as letras infantis e destacar brincadeiras e brinquedos, como pipa, bambolê, pião entre outros e com muita cor, o que transporta o leitor para aquela história como uma grande máquina do tempo.

Percebemos uma sensibilidade e um cuidado em ilustrar aquilo que Manoel escreveu, por isso usar as ilustrações como ponte de partida para o processo ensino-aprendizagem, auxilia o aluno na leitura das obras e na percepção das imagens, construindo um repertório de conhecimentos que vão além do óbvio encontrado em livros infantis produzidos por grandes indústrias, repetindo padrões de traços que limitam a criatividade e a exploração de diferentes formas de expressão artística. Assim, o desenho media as relações entre o texto e o leitor de maneira sensível e respeitosa com sua própria história.

Um outro caminho a ser explorado são os desenhos de sua filha Martha Barros, que se tornou uma artista plástica e suas obras ilustram as músicas do projeto “Crianceiras”. Para Manoel *“imagens são palavras que nos faltaram”* e para ele, os desenhos de Martha eram *“iluminuras”* de suas obras. Assim, as ilustrações ajudam no encantamento das crianças proporcionando uma experiência estética que amplia as formas de traçar o que observam.

Todo esse contato com a literatura, seja ela por meio de textos ou desenhos, desenvolve a capacidade de interpretação de forma muito mais ampla do que se espera com apenas a memorização e repetição. Auxilia no desenvolvimento das habilidades de falar de si e do que vê no mundo, compreendendo os diferentes papéis sociais e os próprios desafios de se viver no mundo contemporâneo. Isto porque os textos escolhidos precisam encantar e fazer refletir, apontando que a poesia faz parte da cultura popular assim como as cantigas, as rimas e brincadeiras.

Por fim, podemos considerar que é na infância o momento mais propício para se expandir os horizontes literários, mostrando que a poesia vai além dos versos e as palavras de Manoel de Barros são acessíveis para as crianças, pois além de inovadora, emociona e brinca com toda a experiência da leitura compartilhada, colocando luz aos saberes das crianças mais que dos próprios adultos.

CONCLUSÃO

Diante deste breve trabalho, podemos concluir que é de suma importância usar diferentes textos e suas diversas formas para se desenvolver um trabalho em sala de aula de maneira significativa e contextualizada. Usando expressões literárias que os alunos não estão acostumados ou não tem fácil acesso para estimular o desenvolvimento do comportamento leitor.

Este processo de pesquisa, busca incentivar práticas pedagógicas que promovam mudanças significativas no papel do educador como mediador, colocando em ação o uso de textos potentes e que suas intervenções planejadas em conjunto com os alunos, irão instigar a melhora da leitura e a mobilização que ela gera.

Desta forma, busca-se a melhoria da prática de leitura por meio de textos e autores importantes, que instiguem o interesse e o prazer em ler, como também, amplia os livros e expõem a necessidade de se montar uma biblioteca no ambiente escolar com escolhas potentes e significativas. Para tanto, o papel do educador é fundamental para mediar essa relação entre o aluno e o mundo letrado, por meio de um planejamento e uma seleção de materiais com base em suas decisões pedagógicas.

Durante esse processo, é necessário considerar os diferentes tipos de registro, sejam eles orais, onde a criança expõe de maneira espontânea ou intencional, suas ideias e pensamentos sobre os textos trabalhados ou, registros em matéria, onde a criança coloca em forma de palavras ou expressões gráficas, aquilo que ficou latente em seu corpo aprendiz. E a partir destes registros, o planejamento pedagógico se torna vivo e considera o caminho percorrido por cada um, promovendo ações de debate sobre os sentidos e desenvolvendo a subjetividade ao refletir sobre a própria aprendizagem.

Serão estes registros que irão evidenciar cada vez mais a importância de levar para a sala de aula uma literatura de qualidade, pois podemos observar nos trabalhados já em prática, como eles são capazes de desencadear processos criativos e reflexivos tendo em vista uma educação humanizada.

Portanto, para atingir essas metas, é preciso proporcionar a experiência poética de maneira contínua e permanente, começando pela sala dos professores e expandindo por toda a sociedade. Pois será através deste contato íntimo que a poesia se tornará familiar, se tornando uma atividade natural e não voltada para um determinado nicho. Enfim, cabe a todos que vivem o educar, selecionar e compartilhar obras de grande poetas como o próprio Manoel de Barros mas também outros, como Mario Quintana, Cecília Meireles, Cora Coralina, entre tantos outros, enriquecendo o que temos de mais importante, nossa capacidade de transformar a si mesmo e ao outro por meio da educação.

BIBLIOGRAFIA

BARROS, Manoel de. O guardador de águas. São Paulo: Art Editora, 1989.

BARROS, Manoel de. Gramática Expositiva do Chão: poesia quase toda. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BARROS, Manoel de. Livro sobre Nada. Rio de Janeiro: Record, 1996.

SILVIA, Danúbia Jorge da. Exercícios de ser leitor : leitura de Manoel de Barros em sala de aula [livro eletrônico] / Danúbia Jorge da Silva, Célia Sebastiana Silva. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2019.

SÓ dez por cento é mentira. Pedro Cezar. Artezanato Editora, 2008.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

TECNOLOGIAS INOVADORAS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA

KÉZIA DE MORAIS SANTOS

RESUMO

Para a realização desta pesquisa, o instrumento utilizado foi o método bibliográfico, com o objetivo de verificar a possibilidade do uso de jogos pedagógicos no ensino, para que o conhecimento transmitido em sala de aula torne-se mais eficaz, mostrando que pode contribuir no processo de ensino e no desenvolvimento intelectual e físico do aluno e também identificar as potencialidades e limites dos jogos, além de ser uma ferramenta motivacional e de alto valor educacional.

Palavras-chave: Jogos pedagógicos; Ensino; Ludicidade

RESUM

To carry out this research, the instrument used was the bibliographic method, with the aim of verifying the possibility of using pedagogical games in teaching, so that the knowledge transmitted in the classroom becomes more effective, showing that it can contribute to the process of teaching and the intellectual and

physical development of the student and also identify the potential and limits of games, in addition to being a motivational tool with educational value.

Keywords: Pedagogical games; Teaching; Playfulness

INTRODUÇÃO

Para melhorar a compreensão e aprendizado dos alunos e desenvolver habilidades e atitudes e ao mesmo tempo inovar no ensino, e dessa forma foi visto os potenciais e limitações, como aplicá-lo e o que pode trazer ao ensino quando falamos em jogos, temos de levar em consideração o nível de conhecimento, a dinâmica de funcionamento e o grau de utilidade que esse jogo vai proporcionar aos alunos e não apenas aplicá-lo como um passatempo para distração, ele é um estímulo, que causa uma compreensão e desenvolvimento intelectual e físico quando aplicado com uma intenção desenvolve um gosto por aprender.

O jogo é colocado como um recurso pedagógico, pois essa estratégia faz com que o aluno use tanto a teoria como a prática e estude de forma atraente divertida e descontraída, assim sem perceber ele se desenvolve, fica mais criativo, espontâneo e o prazer de estudar; aspectos esses que o professor não pode ignorar e deve aproveitar empregando-o em um conteúdo adequado, em um lugar, situação e materiais motivadores, principalmente em conteúdo que os alunos apresentem dificuldade em aprender.

O papel do professor é essencial no planejamento e seleção dos conteúdos a serem trabalhados por meio de jogos no contexto da sala de aula, adequando os jogos as potencialidades dos alunos e buscando diversificá-los com o

objetivo de explorar suas capacidades mentais e físicas, também é nesse momento que o papel desempenhado pelo professor é fundamental explicando que objetivo não é de ganhar ou perder, mas sim o de apreender conceitos, desenvolver habilidades, além da interação social, assim, o professor pode repetir o jogo quantas vezes quiser para assimilarem o conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

O jogo apenas tem o papel de auxiliar o professor, no processo de ensino, nesse sentido, além de ser o comunicador do conhecimento ele incentiva o aluno na construção do seu conhecimento e quando necessário interferir, apresentando novas situações e reflexões para que o aluno tenha condições de caminhar sozinho os jogos são uma ferramenta muito inovadora e motivadora que pode trazer contribuições aos alunos, escola e ajudar o professor que passam por constantes dificuldades, principalmente em conteúdos complexos na transmissão de conhecimento de forma atrativa.

No ato de jogar percebe-se o que constitui a criança como um indivíduo complexo, incompleto, cheio de potencialidades, no jogo que a criança se socializa de forma livre e autônoma, desenvolvendo o trabalho em grupo. (DOHME, 2003, p.87)

Já para Lopez (2001, p.23) é um processo pedagógico que alia o divertimento a aprendizagem, é muito rico o desenvolvimento através do lúdico, o jogo é democrático acessível a todos, onde estimula um grande interesse no sujeito no aprender atualmente fala-se muito da utilização de jogos no ensino, então é interessante questionar o que é jogo educativo?

E assim pode-se dizer que é a relação entre o jogo e a educação, onde o jogo se desenvolve no ambiente escolar, sendo utilizado para abordar certos conteúdos complexos, para assim facilitar o aprendizado desses assuntos.

É na educação infantil, a base da aprendizagem escolar, que aspectos determinantes na vida escolar da criança são definidos, um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições que podem favorecer a um quadro de ineficiência às demandas do ensino.

A escola juntamente a uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.) precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará no fracasso escolar da criança.

Nas palavras de Garcia (1997, p. 51): "a escola antecipa o fracasso social através de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante.

Com trabalhos reconhecidos neste campo do conhecimento, Fonseca (1995, p. 43) e Smith e Strick (2001, p. 15) apontam para conceitos de Dificuldades de Aprendizagem, que se coadunam, respectivamente:

[...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização, de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam.

[...] dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o

funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

É nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

Para Friedman (1996, p.20), o jogo é um “quebra-cabeça”, mas uma atividade para meios de socialização para a criança. o jogo é o resultado de interações linguísticas e ações lúdicas, que resultam em prazer, divertimento e liberdade, com um sistema de regras claras e explícitas e que tenham um lugar onde possa agir.

O autor Huizinga (1971), diz que o jogo veio antes da cultura, é o alicerce do pensamento, capacita o indivíduo a se conhecer, através das experiências que o jogo oferece, esses autores atribuem ao jogo, um papel preponderante do ponto de vista cultural e na psicologia, pois surge para equilibrar o afetivo e mental, para o desenvolvimento do indivíduo, pode-se concluir que se trata de um conceito amplo acrescentando algumas dificuldades em defini-lo.

Segundo Ausubel (1978, p.41), o aluno tem a possibilidade de aliar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, tornando-a mais rica e permitindo que seja usado em outros aprendizados, desta forma, relembra o que aprendeu e o aluno usa as suas vivências e interesses como uma forma de ajudar a reter conhecimento o jogo faz com que o aluno se interesse pelo conteúdo, convidando-o a se conhecer, a fortalecer sua personalidade, além de ser um instrumento pedagógico e uma necessidade para as crianças. (Valentim, 2002)

Para o autor Piaget (1975), o jogo elabora o conhecimento, através do prazer, o que é um estímulo para o aprendiz, a melhorar sua inteligência, iniciativa,

individualidade, autonomia e curiosidade, ou seja, uma ótima estratégia para o professor outro aspecto interessante é a visão de Dohme (2003), onde diz que não importa o grau de dificuldade do jogo, ele sempre vai promover um sentido crítico no aprendente

Segundo Kishimoto (1997, p.45), jogo pode ser interpretado de várias formas, como jogo político, faz-de-conta (forte presença do imaginário), no jogo de xadrez (regras padronizadas) o jogo combina espaço e tempo, é considerada uma atividade incerta, porque não se tem a certeza do resultado, improdutivo, pois não gera ganhos e com regras, fictício, pois trabalha com o irreal, lúdico, divertido, alegre. (MALEY E DUFF, 1986, p.6)

Para uma atividade para meios de socialização para a criança. o jogo é o resultado de interações linguísticas e ações lúdicas, que resultam em prazer, divertimento e liberdade, com um sistema de regras claras e explícitas e que tenham um lugar onde possa agir o jogo veio antes da cultura, é o alicerce do pensamento, capacita o indivíduo a se conhecer, através das experiências que o jogo oferece, esses autores atribuem ao jogo, um papel preponderante do ponto de vista cultural e na psicologia, pois surge para equilibrar o afetivo e mental, para o desenvolvimento do indivíduo, pode-se concluir que se trata de um conceito amplo acrescentando algumas dificuldades em defini-lo.

O aluno tem a possibilidade de aliar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, tornando-a mais rica e permitindo que seja usado em outros aprendizados, desta forma, relembrará o que aprendeu e o aluno usa as suas vivências e interesses como uma forma de ajudar a reter conhecimento o jogo faz com que o aluno se interesse pelo conteúdo, convida-o a se conhecer, a fortalecer sua personalidade, além de ser um instrumento pedagógico e uma necessidade para as crianças. (Valentim, 2002)

Para o autor Piaget (1975), o jogo elabora o conhecimento, através do prazer, o que é um estímulo para o aprendente, a melhorar sua inteligência, iniciativa, individualidade, autonomia e curiosidade, ou seja, uma ótima estratégia para o

professor outro aspecto interessante é a visão de onde diz que não importa o grau de dificuldade do jogo, ele sempre vai promover um sentido crítico no aprendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo é uma ferramenta eficiente para ser aplicada no ensino, onde o professor deve ser o mediador na prática do jogo para que ele tenha objetivos e estratégias, até científicas para que os alunos consigam compreender assuntos complexos, visto que o jogo ajuda não apenas na fixação de conteúdo, mas também no desenvolvimento físico e emocional, comportamento e interação social, além de preencher a lacuna que há no ensino, que é o gosto pelo estudo, através do prazer.

Uma alternativa viável para melhorar a interação do aluno com o conteúdo estudado em sala de aula, possui um alto valor motivacional e um forte aumento da atividade mental do aluno, além de adquirir habilidades como: raciocínio lógico, observação, cooperação e atenção que serão utilizados por toda a sua vida.

Mas é necessário que os docentes tenham um lugar adequados para as práticas lúdicas, para que leve a aprendizagem, mas devem-se programar antes, pensar qual o objetivo, o que querem que aconteça na prática, quem vai aplicar, como vai acontecer, como vai avaliar, para saber se está dando certo.

A interação entre professores e alunos na sala de aula, mas trata de mostra o modo de vida das sociedades e os seus espaços e procura responder as questões que o homem levanta sobre meio físico e humano, além de se dedicar ao conhecimento de regiões e lugares e a compreensão de documentos cartográficos e fazer que todo esse conteúdo seja aprendido, fixado e

compreendido, e a abordagem lúdica através de jogos facilita muito o processo de aprendizagem.

Conclui-se que os jogos, são um recurso inovador e que pode preencher as lacunas do ensino e que exerce um papel de auxiliador para o professor e de desenvolvimento de todos os aspectos do aluno, fazendo com que esse construa o seu próprio saber, principalmente no campo da alfabetização.

REFERÊNCIAS

BERTOLDI, M. **Jogos na educação e no consultório**. Publicado em 2003. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas>>. Acesso em: 15 /10/ 2024

BROUGERE, G. **Jogo e Educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FERRAN, Pierre, MARIET, François, PORCHER, Louis. **Na Escola do Jogo**, Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

FREIRE, João Batista (2005). **A inteligência em jogo no contexto da educação física escolar**. Lisboa, Adonis Marcos. *Motriz*, v. 11, n 2, p. 121-130.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. p.65, 2005.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

HUIZINGA, J. **O jogo como elementos da cultura**. São Paulo, 1971.

KISHIMOTO, T.M. **Construir brinquedos e organizar espaço de brincadeiras com parte integrante do projeto pedagógico**. São Paulo. LABRIMP/Fundação ORSA, 1997.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar**. 4º Edição revista, São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens. Entre duas Lógicas**. Editora: Porto Alegre. 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino**. S/L. Forense universitária, 1975

SOARES, M.H.F.B. **Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: teoria, métodos e aplicações.** Em: Departamento de química da UFPR (Org), Anais, XIV Encontro Nacional de Ensino de Química, 2008..

ZABALZA, Miguel. **A Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.** Porto: Edições ASA, 1992.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A PSICOPEDAGOGIA NA INFANCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

KÉZIA DE MORAIS SANTOS

Eixo: Inclusão

RESUMO

Os principais problemas enfrentados pela escola da atualidade, um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia

INTRODUÇÃO

No campo interventivo, a psicopedagogia desponta como campo epistemológico do saber, advindo da leitura integrada entre pedagogia, psicologia, psicopedagogia e trabalho clínico, a relação estabelecida entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo estudos abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem respostas positivas ao processo de formação do indivíduo, tomando como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais

A natureza do ser humano é marcada pela individualidade e “cada criança é diferente, mas se detectada precocemente e devidamente ajudada, pode vir a ser um adulto sem problemas” (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 01).

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo de ensino e aprendizagem, considerando que a criança constrói

Mediante a emergência da educação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica.

Este estudo justifica-se pela relevância dada ao trabalho docente e às dificuldades de aprendizagem na pré-escola, buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar às práticas e ações neste âmbito, contribuindo, assim, para que as intervenções psicomotoras sejam compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no

desenvolvimento integral da criança atendida por esse segmento da Educação Infantil,

Segundo Vygotsky (2003), nos mostra que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, dessa maneira acredita-se que o contato das mesmas com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável compreender a importância da música na infância e verificar as contribuições que o ensino da mesma, e como essa musicalização interfere no desenvolvimento da criança diante deste, buscou-se: apresentar a teoria e a prática da musicalização no ensino aprendizagem; discutir sobre como a música pode contribuir para o desenvolvimento da criança; verificar como esta pode promover a sociabilidade e a expressividade do aluno e promover reflexões sobre a música nas escolas e sociedade.

A música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas, desde o nascimento que o ser humano mostra suas necessidades de comunicação, interagir com a sociedade essa necessidade se inicia no ventre da sua mãe, onde é criada uma relação de afeto, estabelecendo formas de comunicação entre a mãe e a criança, através de simples gestos.

Segundo Andrade (1980):

Tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem.

O ser humano é, em primeira instância, o animal falante.

O discurso representa o mais essencial – mas não o único – papel no desenvolvimento e na preservação da identidade humana e de suas aberrações, assim como faz no desenvolvimento e na manutenção da sociedade e de suas aberrações.

O som uma vez produzido, tanto por instrumentos, objetos ou pelo corpo como palmas, pode transportar os educandos para um mundo vasto de aprendizado, em que a intensidade deste seguimento varia de acordo com as diversidades individuais, no espaço escolar, principalmente nas séries iniciais as crianças passam a desenvolver suas perspectivas intelectuais, motores, linguísticas e psicomotoras. Mas, a música também deveria ser praticada como matéria em si, como linguagem artística, forma de cultura e expressão deve ampliar o conhecimento do aluno, favorecendo a convivência com os diferentes gêneros musicais, apresentando novos estilos, proporcionando um diagnóstico reflexivo do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno torne-se um ser crítico.

2 DESENVOLVIMENTO

Nas palavras de Garcia (1997, p. 51): "a escola antecipa o fracasso social através de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante. O fracasso escolar vem sendo o primeiro degrau na escalada para o fracasso social e para a manutenção do *status quo*".

Com trabalhos reconhecidos neste campo do conhecimento, Fonseca (1995, p. 43) e Smith e Strick (2001, p. 15) apontam para conceitos de Dificuldades de Aprendizagem, que se coadunam, respectivamente:

[...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização, de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam.

[...] dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

As dificuldades da aprendizagem que surgem na educação infantil apresentam características próprias, que requerem um estudo e intervenção diferenciada daquela direcionada às crianças maiores, as quais frequentam os níveis mais avançados da educação básica, como o ensino fundamental o educador deve buscar conhecer seu aluno para que saiba como cada um aprende e compreende os mecanismos de assimilação do conhecimento, e a partir daí, procurar meios e recursos que envolvam as possibilidades de aprendizagem de cada criança, intervindo nas situações de maior dificuldade que ela apresentar, através de estratégias dinâmicas, que atendam a todas, de forma democrática e inclusiva.

As múltiplas competências docentes devem ser construídas por meio de uma formação polivalente, que permita o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável à aprendizagem dos alunos, "[...] comprometida com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis". (BRASIL, 1v., p. 41).

O olhar atento e perspicaz, tanto do profissional docente como do psicopedagogo, deve orientar as crianças pelos variados caminhos de aprendizagem, motivando-as, criando e recriando os sentidos da aprendizagem, de modo a superar as dificuldades e promover uma aprendizagem de forma ajustada, assegurando o desenvolvimento de atitudes, de criticidade, diálogo, descoberta e inserção no mundo.

"A paciência, o apoio e o encorajamento prestado pelo professor serão com certeza os impulsionadores do sucesso escolar do aluno, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro" (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 23), pois quando os professores são destituídos de uma bagagem de referências que os capacitem a desenvolverem uma prática pedagógica intencional, que atenda as necessidades das crianças com dificuldades de aprendizagem, eles podem

representar um grande problema de ordem sociocultural, na medida em que suas ações ineficazes não potencializam aprendizagens significativas, aumentando ainda mais o problema da criança.

As crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente

O comportamento dos alunos pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem.

O poder transformador da arte, ainda que da forma mais genuína, é sem dúvidas a grande possibilidade de transformação do cidadão pensar em arteterapia e as diferentes formas de arte no contexto escolar, envolvendo as múltiplas competências e habilidades que podemos desenvolver na produção artística sobretudo na apreciação, na investigação e na contextualização dos processos educacionais e experimentais em arte, recorrendo-se a arte como ferramenta terapêutica, de cura e de autoconhecimento é uma grande maneira e indispensável ver a arte como uma forma de transformar a sociedade .

Numa abordagem fenomenológica *acolher o outro - o diferente, o fragmentado e cristalizado, o descrente de si próprio e o ferido - respeitando suas singularidades;

*abrir espaços para que eles possam se revelar criadores, reconhecendo-se como sujeitos construtores de si próprios e de seu conhecimento;

*possibilitar diálogos entre aqueles envolvidos com a dinâmica relacional, proporcionando diferentes formas de contato com o mundo, interno e externo, integrando o “pensar” e “emocionar” (Arteterapia no Contexto Educacional e Psicopedagógico, p27)

CONCLUSÃO

E preciso considerar que o uso das novas tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem. É uma tecnologia educacional, reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), que oferece escolaridade básica, atua na solução de problemas educacionais que impactam nas avaliações nacionais, como: distorção idade e série, evasão escolar e defasagem na aprendizagem.

O processo de aprendizagem e democratizá-lo, há questões profundas a respeito da qualidade do ensino e o fato do programa visar à formação industrial a fim de suprir uma necessidade de mão de obra trabalhadora qualificada, uma discussão que não nos cabe aqui neste momento, visou identificar o movimento educacional no processo de aprendizagem voltadas a psicopedagogia.

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo mediante a emergência da educação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em

metodologia científica, a escola precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar.

3-REFERÊNCIAS

BLAKEMORE, S. J.; FRITH, U. **O cérebro que aprende**. Lisboa: Gradiva, 2009.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Contribuições a Partir da Prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

FUSARI, M F. A arte na Educação Escolar .São Paulo -Cortez Editora 2000

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: <<http://www.faesi.com.br/nucleo-de-pesquisa-cientifica/75-portal-do-saber/238-a-musica-como-recurso-pedagogico-no-contexto-da-educacao-especial>>. Acesso em: 20/10/ 2024

GARCIA, R. L. **A educação numa plataforma de economia solidária**. In: **Propostas** - Revista trimestral de debate da FASE. Rio de Janeiro: Ano 26, n. 74. set./out./nov., 1997.

MALUF, M. I. **Entenda mais sobre a Dificuldade de Aprendizagem em crianças**. Publicado em 27 de fevereiro de 2011. Disponível em:

<<http://www.anitamulher.com.br/anita/entenda-mais-sobre-a-dificuldade-deaprendizagem-em-criancas/>>. Acesso em: 27/10/ 2024

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento pedagógico. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KÉZIA DE MORAIS SANTOS

Eixo: Inclusão

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do brinquedo e da brincadeira do faz de conta para o desenvolvimento apresenta a visão de teóricos sobre o assunto e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar e o mundo mágico da contação de histórias, sendo uma das atividades mais antigas e prazerosas desde que se tem notícias, remetendo-nos à época do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem a criação e desenvolvimento da escrita e o desenvolvimento cognitivo da criança nas séries iniciais.

Palavras-chave: Contação de História, Educação Infantil, Literatura Infantil.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of toys and pretend play for child development. It presents the view of theorists on the subject and some considerations about the relationship between learning and playing and the magical world of storytelling, one of the oldest and most pleasurable activities since history, taking us back to the time of emergence of man millions of years

ago. Telling stories and reciting verses constitute practices of human culture that precede the creation and development of writing and the child's cognitive development in the early grades.

Keywords: Storytelling, Early Childhood Education, Children's Literature.

INTRODUÇÃO

Como a literatura infantil prescinde do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que “é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo”. ABRAMOVICH (2009, p.17).

A contação de histórias é uma atividade que transmite conhecimentos e valores, sendo sua atuação fundamental e decisiva no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A contação de história é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

Através das histórias a humanidade encontrou uma maneira para expressar experiências que, nas narrativas realistas, não acontecem. Por meio dessa ferramenta o homem repassa seus costumes, tradições e valores, os quais estimulam a formação dos cidadãos.

Na antiguidade a contação oral de histórias era visto sob um olhar inferior à escrita, mas apesar disso os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes; reunir-se para ouvir histórias era uma atividade dos simplórios, isto explica por que durante tanto tempo esta prática foi rejeitada pela sociedade. Essas lendas

e contos eram histórias do imaginário popular, pertencentes à memória coletiva, destinadas a ouvintes, adultos e crianças, que não sabiam ler.

Segundo Malba Tahan (1966, p. 24) "até os nossos dias, todos os povos, civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou difusão de ideias novas".

Durante muito tempo o ato de contar histórias nas escolas era tido como uma forma de entreter, relaxar e distrair as crianças. Mas, nos últimos anos temos visto um despertar para contação de histórias através de discussões, oficinas e artigos sobre literatura infantil e sua importância na formação de leitores, o antigo costume popular pertencente à tradição oral vem sendo resgatado pela educação como estratégia.

Para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita - a formação do leitor passa pela atividade inicial de escutar e do recontar, a contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil, sendo esta ferramenta incentivadora não somente da imaginação, mas também do gosto e do hábito pela leitura, pela ampliação do vocabulário a presença da leitura como ponto essencial na formação de uma criança, pode-se considerar que o contato direto com os livros e os mais variados meios literários sejam o início para a formação do leitor.

Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. a literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

Assim, este trabalho tem como objetivo a contação de histórias como uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental.

A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil com jogos, danças, brincadeiras e histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo.

Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem no início do século XVIII, quando a criança começa a ser considerada não mais como um adulto em miniatura, mas um ser com características e necessidades próprias, inicia-se o delinear da literatura infantil, que deveria separar a vivência das crianças das vivências do adulto e oferecer uma educação especial para a sua formação.

A mudança ocorreu devido a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, preocupada com sua privacidade, com um núcleo unicelular e não mais em amplas relações de parentesco.

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e de manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 1981, p.15).

A necessidade de uma literatura adequada para a infância fez com que clássicos fossem adaptados e, do folclore houve a apropriação dos contos de fadas, mantendo-se o teor moral e doutrinário.

Por exemplo, muitas estórias de fadas começam com a morte da mãe ou do pai. Nestes contos a morte do progenitor cria os problemas mais angustiantes, como isto (ou medo disto) ocorre na vida real. Outras estórias falam sobre um progenitor idoso que decide que é tempo da nova geração assumir. Mas antes que isto possa ocorrer o sucessor tem que provar-se capaz e valoroso. (BETTELHEIM, 2002, p. 14).

Segundo Bettelheim (2002), os contos de fadas começam a exercer seu impacto benéfico nas crianças por volta dos quatro/ cinco anos.

Os escritores mais famosos dos contos de fadas infantis são os irmãos Grimm - Jacob e Wilhelm Grimm, que fizeram e faz muito sucesso até hoje com suas histórias e contos. As maiores e melhores obras dos Irmãos Grimm são resumidas em contos e lendas para as crianças, que na verdade, eram contos destinados aos adultos. O que aconteceu durante os anos é que eles foram adaptados para os pequenos. Os Irmãos Grimm, na verdade, tornaram a fantasia acessível para as crianças.

Os contos de fadas mais contados para as crianças são João e Maria, a Bela Adormecida, A Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho. Através dos contos de Fadas, a criança vê representados no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no seu cotidiano e encontra soluções para eles, pois as histórias em geral trazem um final feliz. Isso permite à criança aprender um problema em sua forma mais essencial, pois uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela.

A literatura infantil desenvolve não só a imaginação das crianças, como também permite que elas se coloquem como personagens das histórias, das fábulas e dos contos de fada, além de facilitar a expressão de ideias. Sendo assim, o objetivo da literatura infantil é o de formar leitores, pois por uma série de características e fatores ela desempenha esse papel melhor do que a literatura adulta, uma vez que é mais convidativa. O que se procura hoje é assegurar ao maior número de pessoas possíveis o direito de ler. (CAGNETI, 2005, p. 12).

No Brasil, a literatura infantil teve início com obras pedagógicas, predominando as tendências europeias, sendo bastante diferente das vivências do leitor nacional. Focado nas raízes locais e no contemporâneo Monteiro Lobato, nos anos 30, começa a escrever uma literatura para a infância, criando obras didáticas, explorando o folclore e a imaginação o sucesso de Monteiro Lobato foi incentivador para que outros escritores se aventurassem pela literatura infantil, tais como: Viriato Correia, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo, que se utilizaram da literatura e da fantasia para os problemas sociais e a exploração do folclore e fatos históricos.

Nesta época os escritores tomaram uma postura mais pedagógica e menos lúdica ao transmitir para as crianças os valores que os adultos consideravam adequados. O lúdico ficou renegado às obras de menor importância que circulavam nas camadas populares.

De acordo com Cunha (2006), uma questão até então não era levada em consideração, “a conscientização ou discussão da realidade não se faz obrigatoriamente via realismo: a imaginação e a fantasia podem fazer o mesmo, por caminhos subterrâneos da trama e, talvez até por isso mesmo, com mais agudeza e profundidade”. mas ainda temos muitas obras literárias que trazem em seu conteúdo um discurso pedagógico e moralizante, os quais são impostos às crianças mesmo com a melhor das intenções, se estas obras não abordar assuntos que tenham significados para a criança, será como um remédio amargo, ela tomará, mas forçosamente e o mínimo possível.

Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem a ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas.

Em muitos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (MIGUEZ, 2002, p. 28).

A escuta de histórias, pela criança, favorece a narração e processos de alfabetização e letramento: habilidades meta cognitivas, consciência metalinguística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta alfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acha, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico.

Ao professor caberá buscar técnicas e estratégias variadas de narração para que o aluno se familiarize com os livros as crianças irrequietas por natureza, e difíceis em manter a atenção numa mesma atividade por muito tempo, o uso de uma boa técnica narrativa poderá evitar longas descrições e, conseqüentemente, divagações quando o educador for trabalhar com a literatura, sendo mais adequado ao trabalhar com os pequenos, a utilização primeira da técnica de contar histórias ao invés de ler.

A contação se torna mais agradável ao espírito infantil por predominar o discurso direto, portanto, envolve mais facilmente as crianças, tornando os fatos e as cenas mais atuais e reais entanto, é importante mostrar o livro para as crianças após uma contação, ou intercalar momentos em que as histórias são lidas, para que elas percebam de onde vieram as histórias, estimulando e despertando seu interesse para buscar novas histórias e novos livros.

Devemos sempre lembrar que contar histórias é diferente de ler histórias quando lemos, temos que seguir as normas da língua escrita, que tem especificidades próprias, que a distingue da linguagem falada, contar história é outra técnica, que nos dá a ideia de uma figura ancestral, de uma memória preservada através da oralidade. Implica uma capacidade de apresentar ou sugerir oralmente para os ouvintes as imagens e situações contidas no texto. Assim, “o elemento oral permite uma variedade de opções, possíveis somente na comunicação de viva voz”. (ZILBERMAN, 1981, p. 111).

Desta forma: “a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”. (BETTELHEIM, 2000, p. 12).

Acredita-se que é estimulando as crianças a imaginarem, criar, envolver-se, que se dá um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, por isso, é de suma importância o conto; acredita-se, também, que a contação de história pode interferir positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura.

Utiliza-se da leitura, através da contação de histórias, como metodologia para o desenvolvimento dos sujeitos e melhoria de seu desempenho escolar, respondendo a necessidades afetivas e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas o docente precisa incluir em seu planejamento curricular períodos dedicados à leitura, formando crianças que gostem de ler e escrever, uma geração de leitores e escritores que veem na literatura infantil um meio de interação e diversão.

Segundo ABRAMOVICH (2009) o ato de escutar contos é o início para a aprendizagem de se tornar um leitor oferecer estas oportunidades didáticas educativas significa capacitar às crianças para que possam desenvolver todas as suas potencialidades dentro da língua materna.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 2009, p.17).

Aprender sobre povos e suas culturas, sobre História e Geografia, são possíveis na medida em que essas histórias acontecem em tempo e espaço diversificados, tornando-se um instrumental criativo de exploração a ser usado pelo educador. Inclusive, segundo Busatto (2003), esse caminho didático permitirá ao aluno valorizar a identidade cultural e a respeitar a multiplicidade de culturas e a diversidade inerente a elas.

Aspectos devem ser considerados para o sucesso da contação de histórias em sala de aula ao selecionar uma história o professor/contador deve acreditar nela, pois a partir de uma história é possível desenvolver outras atividades como desenho, teatro ou o que a imaginação das crianças sugerirem.

Portanto, quem trabalha com a contação de histórias, oferece ao educando um universo diversificado de conhecimento. Por meio de uma história é possível conhecer outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica.

É possível também aprender várias ciências sem achar que a aula é castigo. Um bom professor/contador de histórias trabalha com a imaginação das pessoas. Para COELHO (1991), a arte de contar histórias possui também técnicas que dependem naturalmente de certa tendência "inata", mas que podem ser desenvolvidas, cultivadas, desde que se saiba a importância da história para os ouvintes isso é preciso que os contadores aprendam a atingir os diversos tipos de público. A esse respeito a autora afirma que:

A força da história é tamanha que o narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico que é estimulado pelos enredos (COELHO, 1991, P 11).

A postura corporal do professor/contador sobre o contar sentado ou em pé são escolhas que advêm das características inerentes ao conto e do jeito de ser e funcionar naturalmente do educador o importante é ter uma postura corporal ereta e equilibrada, com musculatura relaxada, permitindo flexibilidade e expressividade corporal, possibilitando uma linguagem do corpo harmoniosa e, por conseguinte, possibilidades de sintonia com a história a ser narrada corpo flexível favorece a utilização de gestos

Antes de completarem 03 anos as crianças vivem num mundo muito concreto, suas brincadeiras são relacionadas ao real, gostam de histórias que falam de limpar a casa, ir nadar, dirigir um carro, fazer um bolo ou passear no parque, isso porque ainda estão sendo apresentadas a essas coisas do mundo, gostam de reconhecer e rever no livro o que já conhecem, mas a partir dos 03 e 04 anos começam a viver no mundo da imaginação, onde uma atividade vividamente imaginada é como se fosse real.

Uma narração de conto com apoio visual – desenhos, encenação com brinquedos e bonecos ou com muitos gestos expressivos – prendem muito mais atenção desta faixa etária do que se fosse apenas contada, para concluir, é necessário compreender que o papel do contador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias, pois é através dos livros e contos infantis que a criança enfoca a importância de ouvir, contar e recontar.

De acordo com Abramovich (2009, p.14) “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é muito importante neste sentido a literatura é uma peça fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, sendo que cada criança é um ser particular, cada uma possui suas dificuldades e limitações exercendo papel essencial na aprendizagem.

Cada criança possui o seu desenvolvimento, suas etapas e processos, é ela quem desempenha o papel essencial da aprendizagem, com estímulos ela realizará esta tarefa com mais facilidade, sendo importante despertarmos a curiosidade na criança para que ela mesma possa folhear os livros, ver as figuras.

É imprescindível salientar, também, que é muito importante para as crianças as situações de interação, contato e manuseio de materiais escritos para a sua evolução e aprendizagem da leitura e da escrita assim, pode-se constatar que histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, despertando a criatividade, imaginação e curiosidade de forma mais prazerosa é possível afirmar que a literatura faz-se muito importante em nossa vida, pois ela permite que possamos aprender ensinar e evoluir.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

BETTHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BETTHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CAFÉ, Ângela Barcellos. **Dos contadores de história e das histórias dos contadores**. Campinas: 2000. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1991.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. 3. ed. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2005

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14 ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura infantil na Escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005

TAHAN, Malba. **A Arte de Ler e Contar Histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1981.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E EDUCADORES

LEANDRO ALVES MACHADO TORRES

Resumo

Este estudo investiga o impacto da cultura escolar na prática da Educação Física, com foco na percepção de alunos e educadores. A pesquisa explora como os valores, normas e expectativas predominantes nas escolas influenciam a forma como a Educação Física é conduzida e percebida. Com base em uma revisão bibliográfica, o estudo destaca que a cultura escolar exerce uma influência significativa na valorização e implementação da Educação Física. Em escolas onde a cultura prioriza uma visão holística do desenvolvimento dos alunos, a Educação Física é integrada de maneira mais significativa no currículo, contribuindo para o bem-estar físico, social e emocional dos estudantes. Por outro lado, em contextos em que o desempenho acadêmico é privilegiado, a disciplina tende a ser subestimada, o que pode afetar negativamente o engajamento dos alunos e a qualidade da prática pedagógica. A pesquisa também enfatiza o papel crucial da liderança escolar na promoção de uma cultura que apoie a Educação Física, sugerindo que a valorização dessa disciplina depende de uma mudança cultural mais ampla dentro da escola. Em conclusão, este estudo aponta para a necessidade de uma maior conscientização sobre a importância da Educação Física e de uma abordagem inclusiva que reconheça seu valor no desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Cultura escolar. Educação Física. Percepção.

Abstract

This thesis investigates the impact of school culture on the practice of Physical Education, focusing on the perceptions of students and educators. The research explores how the prevailing values, norms, and expectations within schools influence the way Physical Education is conducted and perceived. Based on a literature review and case studies, the paper highlights that school culture significantly affects the valuation and implementation of Physical Education. In schools where a holistic view of student development is prioritized, Physical

Education is more meaningfully integrated into the curriculum, contributing to the physical, social, and emotional well-being of students. Conversely, in contexts where academic performance is given precedence, the discipline tends to be undervalued, which can negatively impact student engagement and the quality of pedagogical practice. The research also emphasizes the crucial role of school leadership in promoting a culture that supports Physical Education, suggesting that the appreciation of this discipline depends on broader cultural changes within the school. In conclusion, this study points to the need for greater awareness of the importance of Physical Education and an inclusive approach that recognizes its value in the integral development of students.

Keywords: School culture. Physical Education. Perception.

INTRODUÇÃO

A Educação Física, como componente curricular obrigatório nas escolas, desempenha um papel essencial na formação integral dos alunos. Ela não apenas contribui para o desenvolvimento físico, mas também para a socialização, a construção de valores e a promoção de hábitos de vida saudáveis. De acordo com Munakata (2016) a Educação Física deve ser vista como uma área de conhecimento que integra o contexto cultural e social da escola, promovendo uma compreensão crítica do corpo e do movimento. Assim, a cultura escolar, que compreende as práticas, normas e valores compartilhados no ambiente escolar, influencia diretamente como a Educação Física é percebida e praticada tanto por alunos quanto por educadores.

A percepção dos alunos em relação à Educação Física muitas vezes está vinculada às experiências que eles vivenciam dentro e fora das aulas. Segundo Bastos (2015), os alunos tendem a valorizar a Educação Física quando percebem que essa disciplina vai além do esporte competitivo, abrangendo atividades lúdicas, cooperativas e inclusivas que respeitam as diferenças individuais. No entanto, essa percepção pode ser negativa se a cultura escolar enfatizar excessivamente o desempenho esportivo em detrimento do prazer pela atividade física e do desenvolvimento de habilidades motoras e sociais.

Por outro lado, a percepção dos educadores sobre a Educação Física também é moldada pela cultura escolar e pelas condições de trabalho que encontram.

Moreira (2017) argumenta que os professores de Educação Física muitas vezes enfrentam desafios relacionados à falta de infraestrutura, recursos didáticos inadequados e uma carga horária insuficiente, o que pode comprometer a qualidade do ensino. Além disso, a visão dos educadores sobre o papel da Educação Física no currículo escolar pode variar, desde uma perspectiva centrada no esporte até uma abordagem mais holística, que valoriza o desenvolvimento integral do aluno.

A relação entre Educação Física e cultura escolar é complexa e multidimensional, influenciando não apenas o modo como as aulas são conduzidas, mas também como são percebidas pelos diferentes atores escolares. Para Januário (2017), é fundamental que a cultura escolar reconheça a importância da Educação Física como um espaço de aprendizado significativo, onde se possa explorar questões como cidadania, ética e convivência social. Dessa forma, a disciplina pode se tornar um ambiente mais inclusivo e enriquecedor, capaz de atender às necessidades e expectativas de todos os envolvidos no processo educacional.

A percepção dos alunos e educadores sobre a Educação Física é profundamente influenciada pela cultura escolar. A valorização ou desvalorização dessa disciplina dentro do ambiente escolar reflete não apenas as práticas pedagógicas adotadas, mas também os valores e normas que permeiam o cotidiano escolar. Conforme destacado por Correia (2016), para que a Educação Física cumpra plenamente seu papel educacional, é necessário que haja uma mudança na cultura escolar, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva dessa disciplina, que contemple as diversas dimensões do ser humano e contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos.

2 CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR

O conceito de cultura escolar refere-se ao conjunto de valores, normas, práticas e crenças que moldam o ambiente e as experiências dentro de uma instituição de ensino. Essa cultura é formada ao longo do tempo e influencia diretamente o

comportamento, as atitudes e o desempenho tanto dos alunos quanto dos educadores. A cultura escolar não é algo estático; ela evolui com as mudanças sociais, políticas e tecnológicas, e reflete a identidade coletiva da escola (Munakata, 2016).

Um dos aspectos centrais da cultura escolar é a maneira como os processos de ensino e aprendizagem são estruturados. Elias (2015) explica que isso inclui as metodologias adotadas pelos professores, as expectativas em relação ao desempenho dos alunos, e a forma como o conhecimento é valorizado e transmitido. Por exemplo, uma escola que valoriza a inovação e o pensamento crítico pode adotar práticas pedagógicas que incentivam a exploração, o questionamento e a autonomia dos alunos, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e participativo. Por outro lado, em escolas onde a tradição e a autoridade são os pilares, a cultura escolar pode ser mais rígida, com ênfase em métodos de ensino convencionais e na manutenção da ordem.

Bastos (2015) aponta que a cultura escolar também se manifesta nas interações sociais e nos relacionamentos dentro da escola. A forma como alunos e professores se relacionam, o respeito mútuo, a comunicação e a colaboração são aspectos que refletem essa cultura. Em escolas com uma cultura inclusiva e acolhedora, os alunos tendem a sentir-se mais seguros e motivados a participar, o que contribui para um ambiente de aprendizagem positivo.

Contrariamente, em escolas onde prevalece uma cultura de competição acirrada ou de exclusão, os alunos podem sentir-se pressionados ou marginalizados, o que pode impactar negativamente seu desempenho acadêmico e seu bem-estar emocional. Outro fator relevante é a influência da liderança escolar na construção e manutenção da cultura escolar.

Os líderes escolares, como diretores e coordenadores, desempenham um papel crucial na definição dos valores e práticas que orientam a vida na escola. Eles são responsáveis por promover uma cultura que apoie o aprendizado, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. Quando a liderança escolar é eficaz e alinhada com uma visão educacional clara, a cultura escolar tende a ser mais coesa e direcionada para o sucesso dos alunos (Correia, 2016).

Sendo assim, a cultura escolar é um elemento fundamental que define a identidade de uma escola e influencia profundamente o ambiente de aprendizagem. Ela é composta por uma série de fatores inter-relacionados que moldam as experiências diárias de alunos e professores, e tem um impacto direto no sucesso educacional. Compreender e trabalhar ativamente na construção de uma cultura escolar positiva é essencial para criar um ambiente onde todos os membros da comunidade escolar possam prosperar e alcançar seu pleno potencial (Pimentel; Nascimento, 2016).

2.1 A Percepção dos Alunos sobre a Educação Física

A percepção dos alunos sobre as aulas de Educação Física é um aspecto crucial que influencia diretamente sua participação, motivação e desenvolvimento dentro dessa disciplina. A maneira como os alunos veem e experimentam as aulas de Educação Física pode variar significativamente, dependendo de diversos fatores, como a abordagem pedagógica adotada pelo professor, as condições materiais e estruturais da escola, e as próprias expectativas e interesses dos alunos.

Segundo Candau (2016) um dos principais fatores que afetam a percepção dos alunos é a motivação. Quando as aulas de Educação Física são planejadas de forma a engajar os alunos, oferecendo atividades diversificadas e adaptadas às suas capacidades e interesses, a motivação tende a ser alta. Os alunos que se sentem desafiados de maneira positiva, e que percebem progresso em suas habilidades físicas e sociais, geralmente demonstram maior interesse e satisfação.

A inclusão de atividades que valorizam a cooperação, a ludicidade e o desenvolvimento de habilidades motoras diversificadas também contribui para uma percepção mais positiva da disciplina. Por outro lado, a motivação pode ser prejudicada em ambientes onde as aulas são excessivamente competitivas ou repetitivas, ou onde os alunos não veem sentido ou relevância nas atividades propostas (Brandolin; Koslinski; Soares, 2015).

O interesse dos alunos nas aulas de Educação Física também está relacionado à forma como eles enxergam a disciplina dentro do contexto escolar. Alunos que associam a Educação Física apenas ao desempenho esportivo podem se sentir desencorajados se não possuem habilidades atléticas avançadas. Em contraste, aqueles que veem a Educação Física como uma oportunidade para se movimentar, se divertir e aprender sobre saúde e bem-estar tendem a desenvolver uma relação mais positiva com a disciplina. Portanto, é essencial que os professores apresentem a Educação Física como um espaço de aprendizado abrangente, que vai além do esporte competitivo e inclui aspectos como a promoção da saúde, o desenvolvimento social e a expressão corporal (Moreira et al., 2017).

Os desafios enfrentados pelos alunos nas aulas de Educação Física também influenciam sua percepção. Alunos que enfrentam dificuldades físicas, sejam elas decorrentes de limitações motoras ou falta de experiência, podem se sentir excluídos ou frustrados se as atividades não forem adaptadas às suas necessidades. É importante que os professores estejam atentos a esses desafios e ofereçam suporte adequado, criando um ambiente inclusivo onde todos os alunos possam participar e se desenvolver de acordo com suas capacidades. A abordagem inclusiva não só melhora a percepção dos alunos, mas também promove um senso de comunidade e respeito mútuo entre os colegas (Ferreira; Graebner; Matias, 2014).

A satisfação dos alunos com as aulas de Educação Física está intimamente ligada à forma como eles experimentam essas aulas. Quando os alunos se sentem respeitados, valorizados e desafiados de maneira adequada, sua satisfação tende a ser alta. A satisfação também é maior em ambientes onde os alunos têm a oportunidade de expressar suas preferências e colaborar na escolha das atividades, sentindo-se parte ativa do processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, a insatisfação pode surgir em contextos em que os alunos sentem que suas necessidades e interesses não são levados em consideração, ou onde as aulas são conduzidas de maneira monótona e desmotivadora (Alves; Duarte. 2014).

A percepção dos alunos sobre a Educação Física é moldada por uma combinação de fatores que incluem motivação, interesse, desafios e satisfação. Para que essa percepção seja positiva, é fundamental que os professores adotem uma abordagem pedagógica inclusiva e variada, que considere as individualidades dos alunos e promova um ambiente de aprendizado estimulante e acolhedor. Dessa forma, as aulas de Educação Física podem se tornar um espaço significativo para o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para sua formação física, social e emocional (Campos, 2024).

2.2 Percepção dos Educadores sobre a Educação Física

A percepção dos educadores sobre a Educação Física é um aspecto fundamental para compreender como essa disciplina é valorizada e integrada no ambiente escolar. Professores de diferentes áreas, diretores e outros profissionais da educação frequentemente têm opiniões variadas sobre a relevância, a metodologia e o impacto da Educação Física na formação dos alunos. Essas percepções são moldadas por experiências pessoais, formação acadêmica, e pelas condições específicas do contexto escolar (Januário, 2017). Para muitos educadores, a Educação Física é vista como uma disciplina essencial que vai além do desenvolvimento físico. Ela é considerada um componente vital para a formação integral dos alunos, promovendo não apenas a saúde física, mas também a socialização, o desenvolvimento de habilidades motoras, e a construção de valores como cooperação, disciplina e respeito. Educadores que compartilham essa visão tendem a defender uma abordagem pedagógica que valoriza a inclusão, a diversidade de atividades, e a promoção de hábitos de vida saudáveis desde cedo. Eles acreditam que a Educação Física contribui de maneira significativa para o bem-estar geral dos alunos e para a criação de um ambiente escolar mais harmonioso e participativo (Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2017).

No entanto, há também educadores que percebem a Educação Física como uma disciplina secundária, com menor importância em comparação às disciplinas

acadêmicas tradicionais, como Matemática ou Língua Portuguesa. Essa percepção pode ser influenciada por uma visão mais tradicional do currículo escolar, onde a ênfase é colocada principalmente no desempenho acadêmico e na preparação para exames e avaliações.

Para Silva et al. (2017) esses educadores, a Educação Física pode ser vista como um momento de descontração ou lazer, sem um impacto significativo na formação acadêmica dos alunos. Essa visão limitada pode levar à desvalorização da disciplina e à falta de investimentos em infraestrutura, materiais didáticos e formação continuada para os professores de Educação Física.

A metodologia adotada nas aulas de Educação Física também é um ponto de divergência entre os educadores. Alguns professores acreditam que a metodologia deve ser centrada no esporte competitivo, enfatizando o desenvolvimento de habilidades específicas e o desempenho atlético. Outros, no entanto, defendem uma abordagem mais inclusiva e diversificada, que valoriza o movimento, a expressão corporal, e a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas. A escolha da metodologia tem um impacto direto na forma como os alunos percebem e se engajam nas aulas de Educação Física, e essa escolha é frequentemente influenciada pelas percepções e crenças dos educadores (Taffarel, 2016).

O impacto da Educação Física na formação dos alunos é outro aspecto que divide opiniões. Para muitos educadores, a Educação Física desempenha um papel crucial na formação de cidadãos saudáveis e conscientes de seus corpos. Eles veem a disciplina como uma oportunidade para ensinar habilidades de vida importantes, como a importância da atividade física regular, a gestão do estresse, e a construção de uma imagem corporal positiva. Além disso, acreditam que a Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a resiliência e a capacidade de trabalhar em equipe. Esses educadores defendem que a Educação Física deve ser tratada com a mesma seriedade que as outras disciplinas, e que seu impacto positivo vai muito além do âmbito físico (Fiorini; Manzini, 2016).

Em contrapartida, alguns educadores podem subestimar o impacto da Educação Física, especialmente se não estiverem cientes dos benefícios comprovados da atividade física regular para a saúde mental e emocional dos alunos. Essa subestimação pode levar a uma alocação inadequada de tempo e recursos para a disciplina, resultando em aulas menos eficazes e um menor engajamento dos alunos. Para mudar essa percepção, é essencial que haja uma maior conscientização sobre os benefícios abrangentes da Educação Física, e que os educadores recebam formação adequada para integrar essa disciplina de forma significativa no currículo escolar (Grespan, 2016).

A percepção dos educadores sobre a Educação Física é um fator determinante para o lugar que a disciplina ocupa no ambiente escolar e para a qualidade da formação que ela oferece aos alunos. As opiniões sobre sua relevância, metodologia e impacto variam amplamente, refletindo tanto crenças pessoais quanto as condições estruturais e culturais de cada escola. Para que a Educação Física seja plenamente reconhecida e valorizada, é necessário um esforço coletivo para promover uma visão mais ampla e inclusiva da disciplina, que reconheça sua importância no desenvolvimento integral dos alunos.

2.3 O impacto da cultura escolar na prática da Educação Física

O impacto da cultura escolar na prática da Educação Física é profundo e multifacetado, moldando tanto a forma como as aulas são conduzidas quanto a maneira como são percebidas por alunos e educadores. A cultura escolar, entendida como o conjunto de valores, normas, expectativas e práticas compartilhadas dentro de uma instituição de ensino, exerce uma influência significativa sobre todos os aspectos da vida escolar, incluindo a Educação Física. Essa cultura é construída ao longo do tempo e reflete as prioridades, crenças e objetivos educacionais da escola.

De acordo com Conceição e Neto (2017) em escolas onde a cultura valoriza fortemente o desempenho acadêmico, as disciplinas que não estão diretamente associadas aos resultados de provas e exames, como a Educação Física,

podem ser subvalorizadas. Nesses contextos, a prática da Educação Física pode ser vista como uma atividade secundária ou recreativa, sem a mesma importância das disciplinas mais acadêmicas.

Isso pode levar à redução do tempo dedicado às aulas de Educação Física, à falta de investimento em infraestrutura adequada, e à desmotivação tanto de alunos quanto de professores. A percepção dos alunos sobre a Educação Física nesse ambiente tende a ser influenciada pela visão da escola, o que pode resultar em menor engajamento e participação nas atividades físicas.

Por outro lado, Vasconcelos (2018) ressalta que em escolas onde a cultura escolar promove uma visão holística da educação, reconhecendo a importância do desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos, a Educação Física é integrada de maneira mais significativa no currículo. Nesses ambientes, as aulas de Educação Física são valorizadas como um componente crucial para o bem-estar geral dos alunos e para a promoção de hábitos de vida saudáveis. A prática da Educação Física é planejada de forma a incluir todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, e a promover valores como cooperação, respeito e inclusão. Essa abordagem positiva não só melhora a percepção dos alunos sobre a Educação Física, mas também contribui para um ambiente escolar mais equilibrado e saudável.

Martins e Oliveira (2019) afirmam que a cultura escolar influencia as expectativas e normas em torno do comportamento e desempenho nas aulas de Educação Física. Em escolas com uma cultura altamente competitiva, onde o sucesso é frequentemente medido pelo desempenho atlético, as aulas de Educação Física podem se concentrar intensamente em esportes competitivos e na excelência física. Embora isso possa motivar alunos que já possuem habilidades atléticas, pode também excluir ou desmotivar aqueles que não se destacam em esportes, criando um ambiente menos inclusivo. Essa abordagem pode reforçar estereótipos de gênero e exacerbar desigualdades, especialmente se não forem oferecidas oportunidades para que todos os alunos participem de atividades físicas que atendam às suas necessidades e interesses.

Pereira (2017) destaca que a liderança escolar também desempenha um papel crucial na forma como a cultura escolar influencia a prática da Educação Física. Diretores e coordenadores que valorizam a Educação Física podem promover uma cultura que apoie a formação contínua dos professores dessa disciplina, que invista em equipamentos e espaços adequados, e que integre a Educação Física em projetos interdisciplinares. Essa liderança positiva pode transformar a prática da Educação Física, tornando-a mais relevante e impactante na vida dos alunos. Por outro lado, uma liderança que negligencia a Educação Física pode perpetuar uma cultura escolar que desvaloriza a disciplina, afetando negativamente a qualidade do ensino e a experiência dos alunos.

Silva e Carvalho (2020) deixam claro que a cultura escolar tem um impacto profundo na prática da Educação Física, influenciando desde a alocação de recursos e o tempo dedicado à disciplina até as expectativas e normas que guiam o comportamento dos alunos e educadores. Uma cultura escolar que valoriza a Educação Física como parte integrante da formação dos alunos promove um ambiente inclusivo, saudável e equilibrado, onde todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades físicas, sociais e emocionais. Para que a Educação Física possa cumprir plenamente seu papel educacional, é essencial que a cultura escolar reconheça e apoie sua importância, integrando-a de maneira significativa no currículo e na vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação revelou que a forma como a Educação Física é valorizada e implementada nas escolas está intrinsecamente ligada aos valores, normas e expectativas que compõem a cultura escolar. Em instituições onde a cultura escolar promove uma visão ampla e inclusiva da educação, a Educação Física é integrada de maneira significativa no currículo, contribuindo para o desenvolvimento físico, social e emocional dos alunos. Por outro lado, em contextos em que a cultura escolar prioriza exclusivamente o desempenho

acadêmico, a Educação Física tende a ser subvalorizada, o que pode impactar negativamente a motivação e o engajamento dos alunos.

Além disso, a pesquisa destacou a importância da liderança escolar na promoção de uma cultura que apoie e valorize a Educação Física. Líderes escolares que reconhecem a relevância dessa disciplina tendem a criar ambientes mais propícios para uma prática de qualidade, investindo em infraestrutura, formação docente e abordagens pedagógicas inclusivas. Isso reforça a ideia de que a cultura escolar não é um elemento fixo, mas algo que pode ser moldado e aprimorado por meio de ações deliberadas e comprometidas dos gestores educacionais.

Outro ponto relevante é a necessidade de um equilíbrio entre a competição e a inclusão nas aulas de Educação Física. A cultura escolar deve buscar promover atividades que respeitem as diferenças individuais e que ofereçam oportunidades para que todos os alunos participem ativamente, independentemente de suas habilidades físicas. Dessa forma, a Educação Física pode cumprir seu papel de forma integral, contribuindo para a formação de cidadãos saudáveis, críticos e socialmente engajados.

A pesquisa também aponta para a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre o papel da cultura escolar na prática da Educação Física. Para que essa disciplina seja plenamente reconhecida e valorizada, é fundamental que a escola como um todo adote uma postura inclusiva e integradora, que reconheça a importância do desenvolvimento físico, social e emocional dos alunos como parte essencial do processo educativo. Somente assim será possível construir um ambiente escolar onde a Educação Física possa florescer e desempenhar sua função educacional de maneira eficaz e significativa.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 2, p. 329-338, 2014.

BASTOS, Maria Helena Camara. Impressos e cultura escolar: percursos da pesquisa sobre a imprensa estudantil no Brasil. La prensa pedagógica de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo. Salamanca: **Universidad Salamanca**, v. 1, p. 21-43, 2015.

BRANDOLIN, Fábio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 2015.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. Metodologia do ensino das lutas na educação física escolar. Fontoura Editora, 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 802-820, 2016.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos; NETO, Vicente Molina. A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência. **Movimento**, p. 827-840, 2017.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n. 03, p. 831-836, 2016.

ELÍAS, María Esther. La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. **Revista electrónica Educare**, v. 19, n. 2, p. 285-301, 2015.

FERREIRA, Mayara Luana; GRAEBNER, Luciane; MATIAS, Thiago Sousa. Percepção de alunos sobre as aulas de educação física no ensino médio. **Pensar a prática**, v. 17, n. 3, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 49-64, 2016.

GRESPLAN, Marcia Regina. **Educação Física no ensino fundamental**: primeiro ciclo. Papirus Editora, 2016.

JANUÁRIO, Carlos. O planejamento de jovens professores de Educação Física. Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: **Casa da Educação Física**, p. 109-118, 2017.

MARTINS, Paula de Souza; OLIVEIRA, Fernanda Campos. A Influência da Cultura Escolar na Educação Física: Uma Abordagem Crítica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. 2, p. 145-160, 2019.

MOREIRA, Caroline Herzer et al. Motivação de estudantes nas aulas de educação física: um estudo de revisão. **Corpo consciência**, p. 67-79, 2017.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, v. 20, p. 119-138, 2016.

PEREIRA, João Carlos. **Cultura Escolar e Práticas Pedagógicas em Educação Física: Um Estudo Longitudinal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. **EccoS–Revista Científica**, n. 39, p. 101-114, 2016.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 317-333, 2017.

SILVA, Adriana Oliveira; CARVALHO, Renan Batista. **O Papel da Cultura Escolar na Valorização da Educação Física**. In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação Física. Rio de Janeiro: CREF, 2020. p. 234-245.

SILVA, Teresa Maria Leandro Sousa; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga. O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de educação física: A perspectiva dos professores cooperantes. **Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, p. 1-29, 2017.

SOUSA, Renato Ribeiro. **Educação Física e Cultura Escolar: Relações e Impactos**. Curitiba: Editora UFPR, 2021.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: Nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016.

VASCONCELOS, Maria José. **Educação Física e Cultura Escolar: Perspectivas e Desafios**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2018.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA DE JESUS SANTOS

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade abordar a importância das artes visuais na Educação Infantil. Dessa forma, compreender como de fato, professores tem trabalhado com a arte nas salas de aula e o quanto a arte é significativa no desenvolvimento e aprendizagem das crianças bem pequenas.

PALAVRAS-CHAVES: Arte, Infância, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A arte é algo que está presente em todas as fases educacionais. Sendo assim, o presente trabalho teve sua origem a partir de uma reflexão “Qual a importância de trabalhar artes com crianças bem pequenas?”

Já foi o tempo em que a Educação Infantil era vista como assistencialista, na qual o cuidar era a única forma presente nos espaços educacionais. Hoje em dia, observa-se que a concepção de infância foi se desenvolvendo e vemos o quanto as crianças têm suas vozes garantidas e respeitadas. Por essas razões, refletir sobre a arte como recurso pedagógico é tão fundamental como refletir sobre concepção de infância, pois é de suma importância que se compreenda o verdadeiro papel da arte nas unidades escolares.

É por meio da arte que a criança pode se expressar, expor seus sentimentos e ideias, ampliar sua relação com o mundo ao seu redor. Assim sendo, ela utiliza as Artes Visuais como uma forma de expressão, adquire sensibilidade e

competência para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e demais expressões.

Na Educação Infantil a arte importante para o desenvolvimento da criança, na qual contribui para o seu aspecto cognitivo, afetivo, motor e perceptivo da criança. Sendo assim, o professor deve ser o mediador dessa relação, na qual deve estimular e incentivar as crianças sobre suas produções artísticas, respeitando suas particularidades, individualidades, e permitindo com que a criança utilize cada vez mais sua imaginação.

É importante que o professor reflita em diversas possibilidades de se trabalhar em sala de aula, entretanto, é fundamental que dentre elas, a apreciação de obras de diferentes pintores sejam umas das propostas, para que as crianças conheçam, entretanto, suas produções artísticas próprias devem ser respeitadas e valorizadas de acordo com o que a criança desenhou ou pintou.

Neste contexto, as Artes Visuais representam um saber artístico que proporcionará o desenvolvimento estético, criativo e expressivo da criança na Educação Infantil, auxiliando no seu processo de formação intelectual, afetivo e social. A Educação Infantil é um período muito marcante na vida das crianças, pois é quando acontecem suas primeiras experiências na vida escolar. Neste sentido, são muito importantes os primeiros conhecimentos que os alunos recebem, sendo que as Artes Visuais devem ser trabalhadas de forma significativa pelos professores por ser uma forma de linguagem e por estar presente no cotidiano de todos os indivíduos.

DEFINIÇÃO DE ARTE

Desde há muitos anos atrás, quando praticamente o mundo surgiu, o homem tem a necessidade de expressar seus sentimentos, emoções, e a arte é uma das formas que o mesmo encontrou para expressar-se. Para Lucas (2012), a arte passa por grandes modificações, na qual com o passar do tempo as ideologias e características da sociedade vão formando essa reflexão sobre o mundo, e a arte é uma forma de representar essas vivências ou até mesmo de realizar

críticas sobre o que está na sociedade.

A partir da arte o homem interpreta e reinterpreta o mundo, tendo vários olhares. Para Schambeck (2004) através da arte o homem comunica de forma simbólica o que está no seu consciente e no inconsciente por meio de técnicas e de criatividade. É através da arte que o homem busca equilíbrio para seu modo de vida.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao refletirmos sobre a Educação Infantil devemos considerar que a mesma é a primeira etapa da Educação Básica, na qual passou por várias transformações ao longo dos anos.

Antigamente a Educação Infantil não tinha visibilidade, e por isso não era considerada importante para a sociedade, sendo que sua principal finalidade era de oferecer assistência às famílias que necessitavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos, fazendo da escola um espaço voltado somente ao cuidar. Por essas razões, a criança não era considerada como um sujeito integral em seu desenvolvimento, não considerando suas aprendizagens.

A partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que de fato o olhar para a Educação Infantil ganhou um grande significado. Dessa forma, novos documentos, tais como Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil foram pensados e efetivados como forma de garantia dos direitos das crianças levando-se em consideração seu desenvolvimento integral, garantindo pleno desenvolvimento e aprendizagem.

A Educação Infantil somente a partir desse momento deixa de ser assistencialista e passa a ser um espaço de aprendizagens, promovendo o lúdico, as interações, os laços afetivos, sendo considerada a primeira base da Educação. Para Almeida (1995) a trajetória escolar da criança necessita de um amigo, alguém que seja incentivador, atencioso, oportunizando novas descobertas, vivências e experiências, fazendo a criança refletir sobre si e sobre o mundo, preparando o ambiente acolhedor e seguro para a criança, na qual a mesma sinta-se segura e juntos possam construir, contribuir para sua história.

Nesse sentido a Educação Infantil propõe um ambiente de relações, na qual as experiências e vivências das crianças devem ser valorizadas, oportunizando momentos de descobertas. Portanto, a Educação de Infantil passa a ser vista como não apenas um espaço para cuidar, mas também de educar, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte existe há muito tempo, na qual podemos considerar seus primeiros indícios com os homens primitivos. Naquela época, o meio de comunicação entre eles era por meio de desenhos realizados nas cavernas, que eram símbolos, e dessa forma, a comunicação entre eles era de fato estabelecida. Dessa maneira, esses símbolos são considerados os primeiros vestígios de arte na humanidade, e após esse período, a mesma passou por transformações, assim como também a evolução da humanidade e consequentemente da sociedade em si.

Ao refletirmos sobre arte na Educação Infantil, vemos que é algo essencial para o desenvolvimento da criança, pois permite com que a mesma amplie seu olhar sobre o mundo que está inserido. Da mesma maneira que é importante a alfabetização, para que a criança possa aprender a ler e escrever, artes visuais tem a mesma importância, pois a partir dela, são trabalhados vários aspectos, como o imaginário.

“Vale destacar que, limitando as linguagens oferecidas às crianças, estamos, também, limitando seus instrumentos privilegiados de relação com o mundo no qual estão inseridas.” (BRASIL, 2006, p.18).

É por meio da arte que a criança consegue se expressar e compreender melhor os seus sentimentos, aquilo que acontece internamente, que na maioria das vezes, aquela mistura de emoções não são compreendidas da forma como deveria ser. As artes visuais são representadas por pintura, desenho, fotografia, escultura, colagem, cinema, arquitetura, paisagismo, decoração, entre outras formas de expressão. Nesse sentido, considera-se que trabalhar com a arte desde cedo, com crianças pequenas, estimula a criatividade e imaginação,

assim como também, oportuniza interação entre as crianças.

A Arte contribui para a formação intelectual da criança, favorece a ação espontânea, facilita a livre expressão e permite a comunicação.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) as práticas em Artes Visuais trazem objetivos de acordo com cada faixa etária: crianças de zero a três anos de idade: ampliar o conhecimento da criança manipulando diferentes materiais, explorando características, manuseio, entretanto em contato com várias expressões artísticas. Utilização de materiais gráficos e plásticos ampliando possibilidade de expressão e comunicação; Crianças de quatro a seis anos: interessam-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas várias obras artísticas. Produzir trabalho de Arte utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção desenvolvendo o gosto, cuidado e respeito.

Outro ponto a ser considerado é em relação a organização do ambiente, pois é fundamental que o professor pense em diferentes possibilidades e materiais para compor esse momento de expressão por parte das crianças. Oferecer diversos materiais, com texturas diferentes é uma forma de ampliar o olhar da criança para diversas possibilidades, permitindo com que ela crie, recrie, utilizando sua imaginação, criatividade nesse momento. Nesse sentido, o espaço educacional favorece troca, respeito, expressão e de múltiplas linguagens.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM SOBRE AS ARTES VISUAIS

Os professores e alunos são sujeitos de aprendizagem, na qual faz-se necessário considerar a bagagem de conhecimento que cada um desses carrega, pois as vivências, cultura, história de vida de cada sujeito contribui para esse processo de formação do sujeito como um ser integral. A partir disso, as escolas precisam conhecer seus alunos e considerar aquilo que já sabem, no intuito de facilitar o processo de aprendizagem. Dessa forma, considera-se o professor como mediador dessa relação, estabelecendo uma parceria e convivência, pois é a partir desses aspectos que acontece o desenvolvimento da

criatividade.

Ao trabalhar artes visuais, é necessário que o professor conheça o conhecimento prévio da criança, e assim, ele pode planejar suas próximas propostas, respeitando o tempo de cada criança. Nesse processo, a criança aos poucos vai se apropriando do que é arte, explorando e produzindo de forma significativa. O professor deve aguçar a curiosidade de seus alunos, promovendo descoberta, interesse por pesquisas, incentivando habilidades de imaginar, observar, criar, sentir, ver, admirar.

Quando o trabalho com artes inicia-se desde cedo com crianças bem pequenas, contribuímos para sua formação e sua inserção com a cultura, entretanto, cabe ao professor refletir sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula. Observa-se que muitos professores nas unidades escolares tem trabalhado a arte apenas como um meio de acalmar a criança, em situações em que a sala está agitada, ou para decorar os espaços. Arte não é “tapa buraco”, mas é considerada também uma linguagem, na qual podemos expressar nossos sentimentos, sendo assim, o professor precisa aprofundar os estudos sobre o tema, compreendendo o porquê trabalhar com arte na Educação Infantil.

As atividades artísticas promovem a interação entre as crianças, na qual elas compartilham o que estão produzindo no momento, e vemos o quanto o momento de criação e produção é prazeroso para a criança. Assim, o professor deve observar o aluno e refletir sobre possibilidades de trabalhar também com algumas técnicas, apresentando-as para as crianças, e deixando eles explorarem e criarem por meio dessas técnicas, na qual oportunizamos que o momento de se trabalhar com a arte em sala de aula não vire bagunça, mas aos poucos, eles vão se aprofundando e conhecendo cada vez mais sobre o tema. O professor deve propiciar aos alunos um ambiente adequado, com diversas superfícies, materiais e instrumentos, de forma que tenham contato com uma gama maior de possibilidades para se expressar. Com mais recursos e mais estímulos ele poderá conhecer novas técnicas, novos materiais, texturas, misturas de cores e tintas, desenvolvendo seus sentidos e

posteriormente sua intelectualidade.

É importante que o professor tome cuidado para não passar para as crianças padrões estéticos, entretanto, cabe ao professor auxiliar nesse processo para que a criança construa ao longo do tempo a sua própria consciência estética. Para Rossi (1995), a consciência estética significa a busca de visão global do sentido da existência.

Ressalta-se que é importante considerar que toda produção da criança sofre influências dela mesmo, seja por motivos externos ou internos, e cabe ao professor um olhar atento, observador sobre as criações. Muitas vezes, os desenhos das crianças nos trazem uma mensagem do que está acontecendo com ela mesmo, por isso podemos dizer que os desenhos produzidos são cheios de significados.

Não interferir nas criações é oportunizar que os mesmos explorem toda sua criatividade, pois no mundo da nossa imaginação, é o único lugar que podemos sonhar e dizer o mundo que queremos. Dessa forma, os desenhos espontâneos não devem ser julgados pelos adultos, muito pelo contrário, devem ser elogiados e compreendidos como uma forma de expressão, pois o trabalho artístico na Educação Infantil visa agradar a criança e não ao adulto, pois nessa fase as crianças se expressam livremente, por isso é fundamental explorar o máximo nessa fase.

Outro ponto a ser considerado são os movimentos corporais, pois o primeiro contato da criança com a arte é por meio do corpo. Quando bebês, ao observamos uma exploração com tintas naturais, vemos o quanto eles interagem com a proposta utilizando as pernas, pés, mãos, boca, e dessa forma, aquilo que pode ser visto como “sujeira” ou que “essa atividade dá muito trabalho”, é uma das maneiras de apresentar a arte para as crianças bem pequenas. Esse contato faz com que a criança explore, conheça, se descubra nesse movimento e apresente interesse cada vez mais em manipular diferentes materiais e texturas. Para Coutinho (1994) o movimento corporal é um dos primeiros meios que a criança utiliza para se expressar, no início, os primeiros rabiscos são um pouco descontrolados, na qual não apresentam firmeza no traçado, os traços são

aleatórios, assim são considerados as garatujas.

Segundo Ferraz e Fusari (1992), a medida que a criança vai crescendo, seus desenhos vão tomando forma, os traços já são mais precisos, e nesse momento a criança não se satisfaz com a simples e fictícia relação entre seu pensamento imaginário e o que desenha ou pinta, mas busca ter uma percepção verdadeira sobre suas produções, na qual considera-se que nesse momento a criança já está com o seu cognitivo mais amadurecido e desenvolvido.

A arte na educação tem a finalidade de acompanhar o desenvolvimento da criança, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o social. Para isso, os professores devem compreender a real importância de se trabalhar com a arte na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização do trabalho, constato a importância de se trabalhar artes visuais na Educação Infantil. É por meio da arte que a criança vai adquirindo autonomia, espontaneidade e vai construindo aos poucos o seu repertório sobre arte, a partir daquilo que ela conhece ao longo do tempo.

Trabalhar arte na Educação Infantil é oportunizar o estímulo a criatividade e imaginação, na qual a criança vai se descobrindo dentro desse processo. Sendo assim, as vivências são os meios em que as crianças podem explorar, vivenciar, descobrir e aprender de forma significativa.

É importante que para que o trabalho em sala de aula seja efetivo, o professor deve ter conhecimentos acerca do tema, se apropriando e compreendendo que a arte não é um “tapa buraco”, mas sim a expressão dos sentimentos, que vai muito além de tudo isso também. Nesse sentido, o professor deve estar em constante formação, buscando conhecimentos sobre a arte.

É fundamental que o professor seja o mediador na relação entre professor e aluno, oportunizando as crianças uma experiência única, buscando instigar cada vez mais a curiosidade das crianças sobre a arte.

Em relação a organização dos espaços, nota-se que o ambiente deve estar organizado com diferentes materialidades no intuito de oportunizar para a

criança a livre escolha de materiais, conforme suas preferências. Dessa maneira, as criações das crianças precisam ser respeitadas de acordo com sua imaginação, não impondo padrões em seus desenhos, mas sim valorizando o que a mesma produziu.

Conversar com as crianças sobre os desenhos, apresentando para as demais crianças é uma forma de possibilitar uma leitura e diferentes interpretações sobre o desenho, e isso possibilitará um olhar mais amplo do professor sobre as próximas propostas a serem planejadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Coleção Proinfantil**: módulo IV: unidade 5. Brasília, DF, 2006. v.2. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf>

Acesso em: 08 de março de 2024

COUTINHO, Rejane Galvão. **Por que a História dos Fundamentos da Arte-Educação**. In: Ensino de Arte: Reflexões (Org.). ETFPE – ANARTE – Regional, Pernambuco, 1994.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M.F.R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortês, 1992.

Lucas, M.P. de. (2012). **Arteterapia en femenino**. 42f. (Trabajo fin de especialidad) Universidad Autonoma de Madrid. Septiembre.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. **Referencial Curricular Nacional para Educação**

Infantil. Brasília, DF, 1998. v.3.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **A compreensão das imagens da arte.** Arte & Educação em Revista, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 27-35, 1995.

Schambeck, L.D. (2004). **Arte-terapia na terceira idade: busca da felicidade, prazer, integração e promoção da saúde.** 82 f. (Monografia Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, para obtenção do título de especialista em Saúde Pública e Ação Comunitária). Criciúma.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA DE JESUS SANTOS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar a importância do brincar na Educação Infantil, considerando que isso favorece o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, refletir sobre a concepção do lúdico é uma das formas de iniciarmos compreendendo sua origem. Em continuidade, repensar os espaços da Educação Infantil é um dos meios de enxergarmos esse espaço como potencializador das vivências das crianças, e que o brincar é fundamental e que deve acontecer em todos os espaços das unidades escolares. Por fim, compreender a relação entre o brincar e a criança, considerando que a aprendizagem nesse processo torna-se mais prazerosa e significativa.

PALAVRAS-CHAVES: Brincar, Educação Infantil, Infância.

INTRODUÇÃO

O brincar é algo que está ligado a infância, e que existe há muito tempo, e desde bem cedo na vida das crianças. Dessa maneira, é importante compreendermos o porquê o lúdico é tão essencial para a criança, e como nos dias atuais muitos pesquisadores têm defendido as brincadeiras na sala de aula.

Sabe-se que a infância passou por várias transformações na sociedade, na qual há muito tempo, as crianças não tinham o direito de brincar, elas eram vistas como adultos em miniatura, e assim a sociedade já preparava essas crianças para muitas responsabilidades. Ao longo do tempo, com a criação dos direitos das crianças, e futuramente com as Leis, é que começou a considerar a criança

como um sujeito de direitos e que esses direitos deveriam ser garantidos para todos. Dessa maneira, as responsabilidades que antes eram colocadas sobre as crianças, passaram a não existir, e compreender que a infância precisava ser vivida de uma outra forma, com outra perspectiva. A partir disso, a infância começou a ser estudada e assim, o brincar logo tornou-se indissociável.

As brincadeiras são momentos importantes para o desenvolvimento infantil, pois permite com que a criança explore, descubra, vivencie, experimente diversas experiências que são significativas para elas. Sendo assim, com as experiências, a aprendizagem de fato acontece.

A criança pode ser inserida no universo do brincar por meio das relações familiares, como também no contexto educacional. Ao refletirmos sobre o espaço educacional, podemos considerar que as relações são efetivas nesse espaço, na qual há interação entre as crianças, e além disso, as particularidades, individualidades das crianças são respeitadas, pois esses aspectos são essenciais e necessitam que o professor tenha um olhar voltado a isso, refletindo sobre a identidade de cada criança.

Os espaços de Educação Infantil devem oportunizar momentos de brincadeiras e também estar organizados para essa finalidade, pois se constitui como um processo que possibilita a criança desenvolver-se estabelecendo a construção de aprendizagem de forma lúdica e prazerosa, interligando com a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o trabalho tem como finalidade abordar a importância do lúdico, mostrando os benefícios do brincar para o desenvolvimento da criança. Outro ponto colocado, é em relação aos espaços educacionais que devem compreender o brincar como recurso que deve estar presente na rotina diária das crianças, e os professores precisam ter um olhar mais reflexivo sobre as diferentes formas do brincar, respeitando os momentos de cada criança.

A partir do momento, que consideramos o protagonismo das crianças, dando-lhes voz, autonomia, construímos com as crianças uma relação de mediação, sendo possível refletir sobre o planejamento em sala de aula, buscando estratégias, brincadeiras de forma que contemple todas as crianças, e que

atenda as diferentes necessidades.

É nessa direção que este trabalho abordará essas e outras questões referentes a importância das brincadeiras no universo da Educação Infantil, compreendendo que é por meio desses momentos que a criança tem a possibilidade de aprender e construir conhecimentos. Pois, por meio do brincar a criança tem a oportunidade de experimentar, explorar, inventar e criar situações do seu cotidiano, que são determinantes para a compreensão do universo em que vivem e estão inseridas.

LÚDICO: CONCEITO E CONCEPÇÕES

O lúdico tem sua origem no latim ludus, e de acordo com Ferreira (1986), seu significado é “relativo ao jogo ou divertimento”. Após alguns anos de estudo e pesquisa, o lúdico passou a ser considerado não apenas jogos, mas está relacionado a psicomotricidade.

O lúdico tem o sentido de liberdade e espontaneidade, na qual o sujeito que interage está em constante aprendizagem nesse movimento.

Para Almeida (2009), a atividade lúdica não quer dizer o ponto de chegada, ou seja, os resultados, mas o importante é a diversão, o entretenimento percorrido, a interação entre os sujeitos, dessa maneira, a forma mais leve de aprendizagem, é a considerada mais significativa. Nesses momentos onde o lúdico se faz presente são desenvolvidos a criatividade, e inúmeros conhecimentos que envolvem jogos, brinquedos, brincadeiras, músicas, danças, entre outros.

Schultz, Muller e Domingues (2006), relatam que o lúdico está ligado as brincadeiras, e propriamente ao brincar, e dessa maneira, vemos que o brincar é algo que está presente na vida das crianças desde muito cedo.

Brincar é fundamental para as crianças, principalmente para o seu desenvolvimento, de acordo com Kishimoto (2010) o brincar é uma ação livre, que surge a partir da criança, na qual relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e oportuniza a inserção da criança no mundo imaginário. A brincadeira além de ser algo livre, permite com que a criança possa interagir

com outras crianças, criando suas próprias estratégias durante as brincadeiras, e aprendendo a resolver os conflitos. Ao refletirmos sobre a aprendizagem da criança nesse processo, observa-se que é uma das formas de garantir que aconteça de forma mais leve e prazerosa, permitindo que ela descubra e conheça a partir de seu próprio mundo.

Para isso, é fundamental que o professor compreenda o porquê o lúdico é essencial na fase de desenvolvimento das crianças, e busque sempre se aprofundar em suas pesquisas, seus estudos a respeito da ludicidade, pois os momentos de brincadeiras são essenciais para que criança compreenda também o que acontece internamente, entendendo de uma forma melhor seus sentimentos, seus interesses e desinteresses.

Quando preparamos o ambiente para diferentes brincadeiras, devemos enquanto professores, observar as ações das crianças, suas falas, e a partir disso, mediar as relações, intervindo apenas quando necessário, no intuito de que a criança possa vivenciar diferentes experiências por meio do brincar.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao pensarmos na Educação Infantil vemos que o lúdico se faz presente em todos os espaços, e o quanto isso é fundamental para o desenvolvimento de bebês e crianças, e na garantia de seus direitos.

O direito de brincar também está proposto pelo ECA (Estatuto da Criança e do adolescente), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, garantindo à criança seus direitos como sujeito que necessita de condições e direitos peculiares.

De acordo com a LDB nº 9.394 /1996, em seu artigo 29, a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. O que tornou significativa a infância, favorecendo a educação, interação e o aprendizado.

Com a LDB nº 9.394 /1996, em 1998 foi criado o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil –RCNEI, que tem como objetivo orientar os profissionais da

Educação que trabalham com crianças entre a faixa etária de zero a seis anos sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Para o RCNEI (1998, p. 17) as instituições devem “assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas”. Dessa maneira, as crianças transformam o conhecimento que já possuem em conceitos com os que brincam. Nesse sentido, estimular as crianças, é um meio de oportunizar diferentes vivências com vários materiais, contribuindo para sua aprendizagem a partir desses estímulos.

Assim, toda brincadeira é vista como algo dinâmico, que parte da criança, sobre o que quer fazer ou brincar, por essas razões, muitas situações novas são também consideradas experiências que as crianças têm contato todos os dias em sua rotina nos espaços da Educação Infantil.

A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010, p.12) e aborda que em toda sua estrutura está contemplado o brincar, pois o lúdico é uma das linguagens da criança, na qual a mesma pode expressar, sentir, descobrir, conhecer, entre outros aspectos. É por meio do brincar que “Construo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (DCNEI,2010,p.17).

Ao refletirmos sobre as possibilidades que o professor tem de trabalhar em sala de aula, vemos que nada é tão essencial o quanto o lúdico. Assim, cabe ao professor, pesquisar, planejar suas aulas de forma que contemple as brincadeiras na sua rotina com as crianças, seja brincadeiras livres, que são aquelas espontâneas, criadas pelas próprias crianças, ou até mesmo, brincadeiras dirigidas, que são aquelas em que o professor apresenta uma proposta, brincadeira para as crianças. Todas as formas de brincar devem estar contempladas no dia a dia das crianças, envolvendo os diferentes espaços das unidades escolares, pois isso contribui também para o protagonismo infantil,

permitindo o poder de escolha por parte das crianças, promovendo autonomia para eles desde cedo.

A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O BRINCAR

A brincadeira é algo que faz parte da vida da criança, como algo indissociável, porém, é necessário diferentes estímulos para que a criança seja inserida nesse universo lúdico.

É por meio do brincar que a criança explora sua imaginação e criatividade, pois segundo Sommerhalder e Alves (2011, p. 13) “através da brincadeira a criança testa seus limites e seus medos, é assim que ela satisfaz seus desejos”. Dessa maneira, ressalta-se que as brincadeiras oportunizam com que a criança possa descobrir, experimentar, vivenciar diferentes experiências, que a partir delas forma-se uma aprendizagem significativa.

Durante os momentos de brincadeiras das crianças, observa-se também que na maioria das vezes, as relações sociais se estabelecem, pois nem sempre as crianças brincam sozinhas, elas se organizam nesse movimento, muitas das vezes, estabelecendo suas próprias regras da maneira deles mesmo, e assim, brincam uns com os outros, criando vínculos, estabelecendo uma parceria, amizade nesse momento tão divertido. Por essas razões, professores não podem enxergar o brincar como algo desinteressante, mas é necessário ter um olhar voltado para as construções das crianças a partir de suas brincadeiras, compreendendo que o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil.

Ao refletirmos sobre os espaços de Educação Infantil, vemos que esse espaço é pensado para o desenvolvimento de diversas habilidades das crianças, e nesse sentido, o brincar é uma prática que está presente em toda rotina da escola. Desse modo, é essencial que o professor planeje e reflita sobre suas práticas em sala de aula, considerando as brincadeiras como elemento principal do seu trabalho.

Observa-se que muitas são as formas de brincar, tais como, posso citar, o brincar livre e o brincar direcionado. Independente das duas possibilidades, ambas devem estar contempladas nas práticas pedagógicas, de modo que a criança

sinta-se convidada, acolhida a participar desses momentos nas unidades escolares.

O contato com brincadeiras, brinquedos e jogos nesta fase inicial, desencadeia, na criança, situações que vão além do se divertir, pois são nesses momentos, nessas atividades, que vão ocorrer condições concretas no desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com Sales e Faria (2012, p. 118) “o brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, relacionarem-se, descobrirem, explorarem e conhecerem sua realidade física e social.”

É importante ressaltar que muitas brincadeiras passam por processo de evolução, ou seja, muitas brincadeiras que existiam de uma forma no passado, hoje em dia são vistas de outras formas, como exemplo, pode-se citar a amarelinha, que antigamente as crianças brincavam de um jeito, atualmente existem outras possibilidades de brincar de amarelinha. Nesse sentido, muitas brincadeiras evoluem, ou até mesmo, deixam de existir. Entretanto, outro ponto que deve ser notado, é que as brincadeiras fazem parte de um processo histórico e cultural, na qual as experiências vivenciadas pelas crianças em seus respectivos tempos, determina a forma que cada brincadeira será desenvolvida. Observa-se também o papel das professoras o quanto é fundamental nos espaços de Educação Infantil, pois cabe as mesmas mediar as relações, e os momentos: organizar espaço, tempo, materiais adequados para que as crianças possam brincar, refletir e planejar brincadeiras que envolvam desafios de acordo com a faixa etária, propor regras que estimulem os valores morais e brincadeiras inclusivas que contemplem todas as crianças.

Considera-se que a criança já traz uma bagagem de casa, conhecendo brincadeiras, mas assim como esses aspectos, ela também já traz seus sentimentos para a escola, como o medo, a insegurança, e cabe ao professor observar todos esses aspectos da criança, respeitar suas particularidades e considerar todos esses fatores no momento de planejar propostas lúdicas para as crianças. Portanto, jamais podemos nos esquecer que a brincadeira faz parte do ser criança, ou seja, além de ser uma necessidade própria, é direito delas,

é preciso que elas tenham liberdade para explorar desses momentos. Nesse sentido, se faz necessário que as instituições de educação infantil se organizem a atender características das crianças e devem valorizar a brincadeira em seus espaços e tempos.

Ao pensarmos nos espaços, faz-se essencial que eles sejam pensados no sentido de garantir o acolhimento das crianças, de forma que as propostas sejam divertidas, prazerosas e que despertem o interesse em estar nesse espaço.

Para Navarro e Prodócimo (2012, p. 637) “a brincadeira é uma atividade fundamental para as crianças, e é preciso pensar, também, no brincar no contexto escolar, na relevância da mediação para que a criança brinque com qualidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho realizado, analisamos a importância do lúdico na Educação Infantil, e dessa maneira, ao longo da pesquisa, vemos que o brincar é um dos principais recursos presentes na vida da criança, e que de certa forma, auxilia no desenvolvimento infantil. Sendo assim, as brincadeiras não podem ser enxergadas como um mero “passatempo”, ou até mesmo uma “perda de tempo”, muito pelo contrário, é fundamental que o professor compreenda os inúmeros benefícios que o lúdico proporciona para a criança. Dessa maneira, a ação lúdica que as crianças exercem ao brincar tem a possibilidade de auxiliar no seu desenvolvimento intelectual, cognitivo, afetivo e social.

Ao brincar, a criança está se descobrindo, redescobrando, explorando, vivenciando, experimentando, inventando, construindo, e todas essas ações considera-se como direito da criança, por isso é tão importante garantir que nos espaços de Educação Infantil isso de fato, aconteça.

Muitas são as brincadeiras que podem acontecer espontaneamente entre as crianças, como também o professor planejar em suas propostas pedagógicas. O que de fato, é fundamental, é que elas aconteçam e que contemplem todas as crianças sem distinção. Nesse sentido, ao refletirmos sobre as unidades

escolares e o brincar, nota-se que ao compreendermos o quanto isso é significativo, passamos a entender melhor que na maioria das vezes não é preciso coisas “mirabolantes” na sala de aula, mas coisas simples são essenciais e contribuem para o acolhimento, para a criança sentir-se segura e bem-vinda aaquele espaço. Ficou evidenciado que o brincar é algo próprio da criança, que ela o faz em muitos ambientes, mas, é na escola que essa atividade pode ganhar um sentido mais amplo. É no ambiente escolar que a criança desenvolve habilidades, aprende, produz e reproduz conhecimentos, se relaciona e cria vínculos sociais com os outros.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. v. 12, 2009.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)(1990). Diário Oficial da União. Lei, n. 8069, 2010

_____. L. D. B. Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Disponível:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05/03/24.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**/ ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. _Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume:1

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. [file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/2.3 brinquedos brincadeiras tizuko_morchida](file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/2.3%20brinquedos%20brincadeiras%20tizuko%20morchida). Acessado em 13/02/2024.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO Elaine. **Brincar e Mediação na Escola**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a08.pdf> . Acessado em: 25/02/2024.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória Líbia Barreto. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo, SP: Ática, 2012

SCHULTZ, S.; MULLER, Cristiane; DOMINGUES, A. **A ludicidade e as suas contribuições na escola**. Jornada e Educação. Centro Universitário Franciscano.. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20LUDICIDADE%20E%20SUAS%20CONTRIBUI%C3>, acessado em 05/03/2024

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação na infância: muito prazer em aprender**. 1.ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

PODCAST: UM REPOSITÓRIO DE VOZES E MEMÓRIAS DO IMIGRANTE VENEZUELANO

MARIANA LOPEZ EXPÓSITO⁶

Resumo: Este artigo apresenta um desdobramento de uma experiência de acolhimento a famílias imigrantes venezuelanas em um Centro de Educação Infantil – CEI, no Município de São Paulo, no ano de 2019, a partir de reflexões sobre a própria prática e estudos realizados no curso de especialização em Educação em Direitos Humanos na Universidade Federal do ABC no ano de 2022. Utilizou-se do entrelace entre a Metodologia de História Pública e História Oral.

Palavras-chave: acolhimento, imigrante, venezuelano

Abstract: This article presents an unfolding of an experience of welcoming Venezuelan immigrant families in an Early Childhood Education Center – CEI, in the Municipality of São Paulo, in 2019, based on reflections on their own practice and studies carried out in the specialization course in Human Rights Education at the Federal University of ABC in 2022. The intertwining between the Methodology of Public History and Oral History was used.

Keywords: welcoming, immigrant, Venezuelan

⁶ Especialista em Educação Infantil e em Linguagens da Arte pela USP, especialista em Educação em Direitos Humanos pela UFABC. Professora de Educação Infantil na PMSP. Aluna de Letras pela UNIVESP. Email: mariexposito6@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto fez parte de um TCC - Trabalho de Conclusão de Curso, em Educação em Direitos Humanos, realizado no ano de 2022, a partir de uma experiência de acolhimento de famílias venezuelanas em uma Unidade de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo na zona sul.

Na Venezuela, por volta de 2013, inicia-se uma importante crise política, econômica e social.

Do ponto de vista político e econômico, demarca-se um período de mudanças com a chegada de Hugo Chávez à cena política venezuelana. Eleito presidente em 1998 e em mais quatro eleições subsequentes, Chaves governou o país por quatorze anos. Durante esse período promoveu ampla distribuição de renda no país, com melhoria dos índices sociais e econômicos, com medidas populistas e autoritárias (cerceou o direito à imprensa livre, obrigou multinacionais a entregar parte do controle das empresas ao Estado, entre outras), inclusive após seu governo sofrer um golpe em 2002, foram os militares que o reconduziram ao poder. Durante seu terceiro mandato, foi por meio de uma emenda constitucional que permitiu sua eleição pela quarta vez.

No mês seguinte a morte de Hugo Chávez, em decorrência de câncer, em 2013, Nicolás Maduro, sucessor de Hugo Chávez, venceu uma eleição convocada por uma margem apertada.

Nicolás Maduro, manteve o pouco espaço para a oposição e aumentou a perseguição à imprensa. Seu governo é alvo de inúmeras denúncias de prisões, ameaças, torturas e até execuções, fato é que em 2016 recebeu aprovação da Suprema Corte para retirar os poderes da Assembleia Nacional.

Do ponto de vista econômico: a principal fonte de riqueza da Venezuela é o Petróleo. Não havendo investimento dos governos anteriormente citados em setores como na indústria e na agricultura, o país comprava tudo o que não produzia. Assim, a desvalorização do petróleo a partir de 2014 impactou diretamente no abastecimento do mercado venezuelano: sem o dinheiro da venda do petróleo o governo parou de comprar os itens básicos para a população. Além disso, em 2017 o governo norte americano, liderado então por Donald Trump, passou a impor sanções econômicas ao governo autoritário de Nicolás Maduro

Do ponto de vista social: o impacto para a sociedade foi a hiperinflação e racionamento nos mercados; aumento da natalidade uma vez que inexistem anticoncepcionais para a venda bem como medicamentos básicos; com esse cenário aumenta a criminalidade e conseqüentemente da violência policial na repressão contra a criminalidade e contra os manifestantes populares que demonstram sua insatisfação com a situação do país. Falta de empregos, recursos para a sobrevivência, agravamento de doenças, culminando em 2019, com a interrupção do fornecimento de energia e água, o país chegou à beira de uma catástrofe sanitária.

Essa crise impeliu boa parte de sua população a fugir para os países vizinhos, dentre eles o Brasil, devido a certa “facilidade” (coloco aqui facilidade entre aspas porque se deve a interpretação subjetiva, muitos andaram por dias, passando necessidade no percurso, outros contaram com ajuda financeira de seus familiares para compra de passagens, entre outras questões que enfrentaram no percurso) de entrada por Roraima.

Caracterizando uma migração forçada, o que o Instituto Migrações e Direitos Humanos designa como:

O termo “refugiado” vem sendo também associado à pessoa ou grupos que são forçados a deixar seu país, embora não necessariamente “perseguidos”, por fome, desemprego, questões raciais, étnicas, desordem política interna do país, motivos religiosos, e buscam segurança ou perspectivas de vida e sobrevivência em outros países. Quando, nestes casos, não se

configuram todos os elementos legais que caracterizam o conceito de refugiado, estes migrantes são frequentemente chamados de imigrantes econômicos ou refugiados de fato. (IMDH, 2014)

Nesse contexto, o CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados), no mesmo ano de 2019, baseado na Declaração de Cartagena de 1984, decidiu sobre a existência de grave e generalizada violação de direitos humanos aos venezuelanos, levando a efeitos práticos importantes na resolução de diversos casos desta população.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018) aponta que é urgente e necessário educar em Direitos Humanos, para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos.

Observamos que o Brasil conta com um conjunto de normas, especificamente a Constituição de 1988, cuja marca cidadã inspira outros documentos oficiais, e políticas públicas voltadas para a proteção e promoção dos direitos humanos.

No entanto, esta realidade convive com violações sistemáticas, e em muitos casos dramáticos, destes direitos. Na sociedade brasileira, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana. (CANDAU, 2012).

Por outro lado, vemos a cada dia o crescimento de discussões, reflexões, cursos que afirmam “uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos direitos humanos” (CANDAU, 2012).

Assim, observamos que apesar de todo o arcabouço jurídico, há uma distância entre o mesmo e a realidade vivida, se os direitos humanos

não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais. (CANDAU, 2012).

Com a chegada, em 2019, desta população no CEI⁷ em que eu trabalhava, nos deparamos com um desafio importante em garantir a educação como direito humano fundamental, a partir dos referenciais do Comentário Geral nº 13/1999 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, cujas quatro principais características são: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Na verdade, não estávamos preparados para um efetivo trabalho com crianças venezuelanas, uma vez que não falávamos espanhol e nem as crianças e famílias que atendíamos português.

1.2 JUSTIFICATIVA

Para todas as pessoas, adaptar-se exige um esforço de se integrar ao novo espaço, rotinas, alimentação, pessoas, cheiros e tudo o que um novo ambiente carrega. Para as crianças esse esforço é ainda maior, uma vez que, embora disponham de Cem linguagens de acordo com o poema escrito por Loris Malaguzzi⁸, nós, adultos, ainda não sabemos interpretá-las. Podemos então imaginar o desafio, o quão difícil seja para a criança proveniente de outro país, que além dos elencados acima, haviam deixado seu país, sua cultura, suas raízes, mesmo que não tivessem esses fatos a nível do consciente.

Para além disso, há a questão das dificuldades de acesso às políticas públicas para o povo imigrante/refugiado, embora esteja previsto na legislação há uma barreira, uma distância entre o que a lei preconiza e o que a pessoa tem

⁷ Centro de Educação Infantil que atende crianças de zero a três anos e 11 meses de idade, embora muitos atendam atualmente crianças até 5 anos.

⁸ Ao contrário, as cem existem / A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar /cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender /cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubam-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI, 1999, in MARTINS, 2014)

condições de acessar, incluindo ações concretas, específicas para o povo venezuelano, e a criança está imersa neste contexto, apreendendo informações, ideias, sentimentos destas experiências, deste mundo do qual faz parte ativamente, de tudo e ao tempo todo.

Chomsky (1997) afirma que “a faculdade humana de linguagem parece ser uma verdadeira “propriedade da espécie”, variando pouco de indivíduo para indivíduo. Para o autor

a língua é o resultado de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. Podemos conceber o estado inicial como um mecanismo de aquisição da linguagem que recebe como dados de entrada (input) a experiência, e fornece como saída (output) a língua --- saída esta que constitui um objeto internamente representado na mente/cérebro. (CHOMSKY, 1997)

Sendo, portanto, uma capacidade inata do ser humano.

Concordando com Chomsky, Evélio Cabrejo-Parra (2011), afirmando que os bebês carregam consigo competências naturais ao nascer, dentre elas a competência da linguagem. O bebê vem ao mundo com uma sensibilidade grande a voz humana, assim, a voz se forma, é pela voz do outro que construímos a nossa. A linguagem falada tem ritmo, cadência, regularidades próprias. Os povos constroem sua cultura pela palavra e é através da oralidade que o sujeito se torna capaz e potente para construir sua identidade.

Assim, a barreira da linguagem, pensando nesta como toda forma que o ser humano usa para se comunicar, incluindo aí a língua, que é a forma de comunicação social mais utilizada, seja por sons e/ou gestos tornou-se evidente.

A língua pode ser o lugar de afetos, memórias e sentimentos agradáveis, na publicação da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, Currículo da Cidade – Povos Imigrantes em 2021, p. 50 observamos:

A língua falada representa mais do que a forma como nos comunicamos com outras pessoas. Ela é a ponte que estabelecemos com as nossas origens e a maneira como entendemos nós mesmos. A língua nos traz o sentimento de pertencimento.

Pensando na diversidade linguística que se apresentava e em como incluí-la em nosso fazer, com crianças tão pequenas, planejamos algumas propostas pontuais como: convidar as famílias venezuelanas que faziam parte do CEI para fazer um preparo culinário típico de sua região para o grupo MGI (do qual eu era a professora); convidar a mãe para vir em nossa roda cantar cantigas da cultura da infância da Venezuela para as crianças do nosso grupo e, convidar duas mães para contar sobre como se deu sua vinda para o Brasil.

Foi a partir desta experiência que este trabalho se origina, nasce aqui esta ideia de construção de um repositório de memória “falada”, por meio história oral e de cantigas infantis, representativas da população venezuelana, da cultura da infância venezuelana que possam contribuir para, além da preservação da memória dos mesmos, o acesso em momentos de necessidade (como no caso da acolhida), saudade, ou para lembrar, recordar de experiências afetuosas com a língua materna e do contexto da infância.

Quando a língua com que uma pessoa se identifica está distante, esta faz tudo o que é possível para mantê-la viva porque as palavras te devolvem tudo: o lugar, as pessoas, a vida, as ruas, a luz, o céu, as flores, os sons. Quando uma pessoa vive sem sua língua se sente (...) em uma diferente altitude, respira outro tipo de ar e está sempre consciente da diferença (Jhumpa Lahiri *in* SÃO PAULO, p. 52, 2021).

A fim de facilitar o acesso a essas memórias, criaremos um *podcast*, que dará visibilidade às narrativas orais diferentes e ao mesmo tempo, poderá ser utilizada por outros profissionais, outros interessados a distância, facilitando o trabalho, especialmente com crianças pequenas, em outros contextos.

1.3 OBJETIVOS E HIPÓTESES

1.3.1 OBJETIVO GERAL

Afirmar ações em Direitos humanos por meio de narrativas orais de imigrantes venezuelanos, preservando suas memórias em arquivos digitais com a construção de *podcast*.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Afirmar ações em Direitos Humanos valorizando o humano;

Preservar as memórias do povo venezuelano;

Afirmar a identidade do povo venezuelano;

Valorizar a oralidade como forma de preservação de história e de comunicação;

Contribuir para a valorização da escuta ativa e sensível;

Trazer a luz vozes desta população: imigrantes venezuelanos;

Contribuir para o empoderamento desta população;

Favorecer o acesso ao direito da herança social e o direito a memória à população venezuelana;

Promover ação de respeito e valorização da diversidade e da solidariedade, construindo um lugar de memória da população venezuelana.

1.3.3 HIPÓTESES

Desde os mais remotos tempos, a humanidade narrava fatos e acontecimentos, numa ânsia de saber e domínio sobre a vida. Narrava o que não compreendia e para compreender a vida, para guardar na memória e para se humanizar. A forma mais antiga de se conhecer histórias é pela oralidade, pela palavra.

A partir da construção do projeto do *podcast* como um repositório de memória “falada”, usando a oralidade para traduzir suas memórias de histórias e cantigas, uma vez que

A memória faz de nós aquilo que somos e podemos vir a ser (SOUZA e SALGADO, 2015).

A memória recolhe os incontáveis fenômenos de nossa existência em um todo unitário; não fosse a força unificadora da memória, nossa consciência se estilhaçaria em tantos fragmentos quantos os segundos já vividos (Ewald Hering, 1920, *in* MOURÃO e FARIA, 2015).

A hipótese é que os episódios de *podcast* podem contribuir para a manutenção do que foi vivido aceso e visível (audível no caso), para acesso, lembrança, acolhimento, conhecimento e aconchego. Numa perspectiva de resistência ao esquecimento.

METODOLOGIA E ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMA

Como metodologia será utilizado o entrelace entre a História pública e a História oral. Não como sinônimos, mas como campo que se abre para um diálogo que envolve o público em sua produção, no caso deste trabalho.

Embora haja diversos estudiosos que contribuem para fortalecer o conceito de História Pública, no texto História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história” Almeida e Rovai (2013) o aponta como “um conceito escorregadio por abrigar múltiplas tendências profissionais e acadêmicas, e por isso exige responsabilidade e compromisso acadêmico e social”.

Eu defino História Pública como sendo baseada em três particulares enfoques: a comunicação de História para públicos não acadêmicos, a participação pública, e a aplicação da metodologia histórica a temas do dia a dia. Esses critérios relacionam-se com uma redefinição mais ampla da profissão histórica desde os anos 1960. Simbolizada pelo crescimento da Internet e novo acesso popular ao conhecimento, novas questões cresceram sobre o historiador e seu papel na sociedade (CAUVIN, 2018, p. 5, *in* FAGUNDES, 2019).

Esse novo caminho que propõe para além da preservação da cultura, mas em como envolver a comunidade na reflexão de sua própria história, sendo, portanto, uma produção de autoria colaborativa.

Para Matos e Sena (2011) a História oral, enquanto procedimento metodológico, procura registrar, de forma a tornar perpétuo as lembranças, impressões, vivências das pessoas que se dispõem a compartilhar suas memórias com os demais e assim promover o conhecimento do que foi vivido pelos narradores com mais riqueza e colorido das situações.

Particularmente, em relação a História oral, valoriza-se sua capacidade de

ser um meio privilegiado para oferecer respostas rápidas a demandas sociais pelo registro e pela análise histórica de acontecimentos contemporâneos, sobretudo aqueles imprevisíveis, como conflitos sociais e desastres naturais; um meio privilegiado de reconhecer e preservar as narrativas de pessoas e grupos em situações de sofrimento e de vulnerabilidade de várias ordens, situações que passam a ser constitutivas de suas identidades pessoais e sociais. (SANTHIAGO, BORGES e RODRIGUES, 2020)

Assim, convidaremos, inicialmente, algumas famílias venezuelanas que frequentaram o CEI Jardim São Luiz I, que deverão assinar a autorização para fins de participação e divulgação do uso de voz e memórias, como uma forma de respeito, além disso:

Utilizaremos do aparelho celular para gravar os áudios das histórias, memórias e cantigas venezuelanas;

Criaremos uma conta na plataforma *Anchor*, para hospedar os áudios, que posteriormente serão disponibilizados a quem se interessar, em *podcast*. Os programas de *podcast* serão semanais inicialmente. O *podcast* é um programa de rádio sob demanda, você pode ouvir como, onde e quando quiser, diferente do rádio convencional que é síncrono, o *podcast* é assíncrono, utilizaremos texto corrido, que tem um roteiro pré-definido para o *podcast*.

A proposição do uso de ferramentas tecnológicas como o uso do celular, plataformas e a necessidade de disponibilidade de *Internet* para acessar e produzir o trabalho, acompanha o momento sócio-histórico no qual estamos inseridos. Mas gostaríamos de frisar que o fio que liga ao passado se dará pelo uso e manutenção da palavra.

2.1 PLANO DE TRABALHO

Com o propósito de realizar as gravações, as seguintes etapas estão previstas:

Selecionar os contatos das famílias;

Contatar as famílias e apresentar a proposta, nesta ocasião solicitar que elenquem suas histórias e cantigas de infância para a gravação;

Solicitar assinatura da autorização;

Agendar data de gravação de acordo com possibilidade das famílias;

Solicitar que indiquem outros membros, amigos para participar;

Realizar as gravações;

Dar o tratamento, organizar o arquivo;

Subir o arquivo;

Divulgação

Avaliação

2.2 CRONOGRAMA

	MAIO	JUNHO	JULHO
Selecionar contatos das famílias	X		
Contato com as famílias, apresentação da proposta, assinatura autorização e agendamento das gravações	X		
Gravações	X	X	
Preparo dos materiais (dar tratamento as gravações, seleção e inserção de vinhetas, apresentação, contextualização, criação de conta)	X	X	X
Subir arquivos, divulgação, avaliação		X	X

2.3 RESULTADOS PARCIAIS/ESPERADOS

A partir das publicações dos episódios, com o acesso de professores, esperamos conseguir colaborar para que a voz dessa população seja ouvida, no sentido mais amplo da palavra voz.

Esperamos conseguir manter viva a memória deste povo, incluí-los verdadeiramente aumentando a igualdade de oportunidades, diminuindo o complicador das relações que é a barreira da língua.

Colaborarmos para a construção de uma cultura a favor da não violência, respeitosa e acolhedora.

Fomentar experiências acerca do uso da palavra, da oralidade, da resistência e da inclusão, especialmente com crianças pequenas.

Avaliaremos não a partir dos acessos, pela quantidade que é disponibilizada pela própria plataforma em forma de gráfico, mas pela devolutiva das pessoas que acessaram, por exemplo, após subirmos o primeiro episódio em 27 de maio de 2022, e ter dez visualizações no dia 28 de maio, recebemos as seguintes avaliações:

Ficou uma fofura, Santiago muito fofinho! Que orgulho de você e deste trabalho lindo!

Parabéns, que trabalho incrível!

Ficou muito booom!!!! Gostei muito. Parabéns pelo projeto!

Que *podcast* legal!

Gostei bastante, dá vontade de ouvir mais!

Abaixo o *link* da plataforma *Anchor*:

<https://anchor.fm/mariana-lopez-exposito>

Link do Spotify:

https://open.spotify.com/episode/71AmJ7JSL9NADjk9wv7O0s?si=hmJpfV10QIWjRajUlq-l4g&utm_source=copy-link&nd=1

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até mesmo para nós ouvirmos, ao visitarmos o podcast é motivo de emoção. Quanta história, quanta experiência, quanta vida!

É como se pudéssemos, a partir do passado, atuando no presente, nos responsabilizar, nos implicar com e pelo futuro, é como me sinto, é como vejo.

O que seriam destas memórias, destas histórias, destas cantigas, destas vozes se não fossem vividas e divulgadas? Concordando que é pela língua que nos apresentam e apresentamos o mundo, que é a língua que nos conecta, que nos dá o sentimento de pertencimento.

É preciso ter esperança, do verbo esperar, como bem o proclamou Paulo Freire (1992) e não de esperar, mas sim de luta, de ação. Por uma Educação em Direitos Humanos onde as três dimensões: formação, empoderamento e transformação sejam referências e norte para uma educação democrática, alicerçada na igualdade como concepção da natureza humana.

Desejo que este trabalho cresça, não por mim, mas para todos e por todos os envolvidos com a Educação da criança pequena: crianças venezuelanas que ao ouvirem vozes, línguas originárias, aproximando-se de uma palavra conhecida sintam sua identidade reconhecida; famílias venezuelanas que ao saberem que seus filhos foram acolhidos, que estão bem, se sintam também acolhidas, bem, que possam também saber que sua língua está viva, pulsante e que podem proporcionar isso a outros conterrâneos, o reencontro com suas raízes e preservação de suas memórias; aos professores da Educação Infantil, apesar de muitas vezes a cultura escolar encontrar-se engessada, que poderão utilizar

a voz de pessoas venezuelanas para se aproximar de suas histórias e assim conhecer e acolher verdadeiramente seus alunos, considerando-os na sua singularidade e inteireza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira. **História Pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”**. XXVII Simpósio Nacional de História. ANPUH, Natal/RN, 2013. Disponível em:<[SNH2013 - XXVII Simpósio Nacional de História - Conhecimento histórico e diálogo social - Simpósios Temáticos - 008. A História Pública e os Públicos da História \(anpuh.org\)](https://anpuh.org/2013/XXVII-Simp%C3%B3sio-Nacional-de-Hist%C3%B3ria-Conhecimento-hist%C3%B3rico-e-di%C3%A1logo-social-Simp%C3%B3sios-Tem%C3%A1ticos-008)>. Acesso em 15 abr.2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Ministério dos Direitos Humanos. Brasília. 2018. Disponível em:< <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH>>. Acesso em 15 abr 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio** Brasília. Disponível em:<<https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio/>>. Acesso em 15 abr 2022.

CANDAU, VERA MARIA FERRÃO. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade [online]. 2012, v. 33, n. 120 [Acessado 15 abril 2022], pp. 715-726. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>>. Epub 24 Out 2012. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>.

CHOMSKY, NOAM. **Novos Horizontes no Estudo da Linguagem**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online]. 1997, v. 13, n. spe [acessado 5 junho 2022], pp. 51-74. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44501997000300002>>. Epub 11 Dez 2001. ISSN 1678-460X. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501997000300002>.

Fagundes Bruno F. L. **História Pública Brasileira E Internacional: Seu Desenvolvimento No Tempo, Possíveis Consensos E Dissensos** Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 11, n. 23, p. 29-47, maio/ago. 2019. Disponível em:<[História Pública brasileira e internacional: seu desenvolvimento no tempo, possíveis consensos e dissensos - Dialnet \(unirioja.es\)](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6544444)>. Acesso em 15 abr. 2022.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. de. **História oral como fonte: problemas e métodos.** *Historiæ*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 95–108, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MOURÃO, CARLOS ALBERTO e FARIA, NICOLE COSTA. **Memória.** *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online]. 2015, v. 28, n. 4 [Acessado 15 abril 2022], pp. 780-788. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528416>>. ISSN 1678-7153. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528416>.

PARRA, EVELIO C. **A leitura na primeira infância.** Disponível em:<[Instituto Emília \(emília.org.br\)](http://InstitutoEmília(emília.org.br))> 2011. Acesso em 15 abr. 2022.

REDIN, MARITA M. **Infância e Educação Infantil II: linguagens/** Marita Martins Redin, Paulo Sergio Focchi - São Leopoldo: Ed Unisinos, 2014.

REFUGIADOS E REFUGIADAS – QUEM SÃO? 6 \06\America/Sao_Paulo janeiro \06\America/Sao_Paulo 2014. I Disponível em: < **Refugiados e Refugiadas – Quem são?** - Instituto Migrações e Direitos Humanos (migrante.org.br)>. Acesso em 15 abr. 2022.

SANTHIAGO, RICARDO; BORGES, VIVIANE T. e RODRIGUES ROGÉRIO R. **O Devir Público Da História No Tempo Presente: Outras Linguagens, Outras Narrativas** Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas Volume 12, número 1, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.38047/rct.v12.n01.2020.d1.p.13.38>. Disponível em:<[Vista do HISTÓRIA ORAL E PÚBLICA \(ufam.edu.br\)](http://Vista_do_HISTÓRIA_ORAL_E_PÚBLICA(ufam.edu.br))> Acesso em 29 mai 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Currículo da Cidade Povos Imigrantes.** Orientações Pedagógicas. 2021. Disponível em:<Currículo-da-Cidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf (prefeitura.sp.gov.br)>. Acesso em 15 abr. 2022.

SILVA, Daniel Neves. **Crise na Venezuela;** *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/crise-na-venezuela.htm>. Acesso em 05 de junho de 2022.

SILVA, Daniel Neves. **Nicolás Maduro;** *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/nicolas-maduro.htm>. Acesso em 05 de junho de 2022.

SOUZA, ALINE B. DE e SALGADO, TANIA D. M. **Memória, Aprendizagem, Emoções e Inteligência.** Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 16. N.26. p. 101-

220, jul./dez. 2015. Disponível em:<[06-Art09-Memoria-Aprendizagem-29-Set.indd \(ufrgs.br\)](#)>. Acesso em 15 abril 2022.

Vídeo: Prof. Dr. Salomão Barros Ximenes. Disponível em: <[Módulo V - Direitos Humanos e as Diversidades na Escola - UFABC Parte 1 - YouTube](#)>

Vídeo: Prof. Dr. Salomão Barros Ximenes. Disponível em:< [Módulo V - Direitos Humanos e as Diversidades na Escola - UFABC Parte 2 - YouTube](#)>



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

PRÁTICAS COM A NATUREZA: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIANA LOPEZ EXPÓSITO⁹

Resumo: Este artigo busca refletir acerca de possibilidades do trabalho com e na natureza, realizado em um Centro de Educação Infantil – CEI, no Município de São Paulo, no ano de 2024, a partir de reflexões sobre a própria prática e estudos realizados nas formações no Projeto Especial de Ação – PEA. Considerando ainda a metodologia da homologia de processos para a prática com o grupo de crianças.

Palavras-chave: Training, Nature, Early Childhood Education

Abstract: This article seeks to reflect on the possibilities of working with and in nature, carried out in an Early Childhood Education Center – CEI, in the Municipality of São Paulo, in the year 2024, based on reflections on one's own practice and studies carried out in the training sessions in the Special Action Project – PEA. Also considering the methodology of homology of processes for practice with the group of children.

Keywords: training, indigenous peoples, practice

⁹ Especialista em Educação Infantil e em Linguagens da Arte pela USP, especialista em Educação em Direitos Humanos pela UFABC. Professora de Educação Infantil na PMSP. Aluna de Letras pela UNIVESP. Email: mariexposito6@gmail.com

INTRODUÇÃO

Podemos citar alguns efeitos positivos de brincar na natureza: liberdade, criatividade, atividade física, estímulo, habilidade motora, imaginação, capacidade de observação, interações sociais, relaxamento, tolerância à diversidade. Atividades na natureza oferecem oportunidades para que todos se envolvam em eventos na sua própria comunidade, dando-lhes o sentido de pertencimento. A criança que brinca na natureza e livremente beneficia-se dos atributos da espontaneidade, autocontrole, imprevisibilidade, falta de propósito e controle pessoal. Os adultos devem permitir que as crianças brinquem! (Avanços do marco legal da primeira infância, 2016, p.158).

Podemos concordar acerca da importância da natureza na formação humana.

Muitos de nós, saudosos, se recordam de sua infância e as diversas brincadeiras na e com a natureza, ao ar livre; nadando em rios; correndo pelas ruas descalços sentindo a terra sob os pés e o vento passando pelo corpo, soprando nos ouvidos e a pele como que interrompendo o seu fluxo; subindo em árvores para colher amoras, jabuticabas...; escorregando na terra com caixas de papelão; tomando banho de chuva, colhendo matinhos diversos para fazer de comidinha; catando pedrinhas para brincar de 5 Marias; fazendo boneco de sabugo de milho, apreciando a fogueira nos meses de inverno (ou época de festas juninas) nos quintais com a madeira estalando ao ser queimada, as labaredas crispando e as faíscas subindo pelo céu; toda a engenharia das pipas subindo aos céus... Quanta vida!

Sabedores, assim, por nossa própria experiência, qual o impacto, positivo, que esse contato direto com a natureza teve sobre nós.

E agora, adultos que somos, perdemos o sabor desse contato, a magia, o maravilhamento que a natureza nos causou outrora e além de perdermos, nossas crianças também estão a perder.

Nascemos natureza, mas a cultura da sociedade em que vivemos nos afasta da natureza. Uma cultura do correr, do produzir... Capitalista, onde o lucro, o ganho imperam, que separa o coração da mente, a razão da sensibilidade, o corpo da cabeça.

Um corpo que sente, que vibra, que vive! Sentimos o mundo que nos rodeia com e pelo nosso corpo. E afastamos nosso corpo da natureza, do sentir. Ainda que saibamos da sua relevância.

Há inúmeros documentos oficiais, publicações que preconizam a importância da natureza para a vida e norteiam o trabalho na Educação. Desde a Educação Infantil. A preocupação é tamanha que a ONU (Organização das Nações Unidas), estabeleceu pela Assembleia Geral das Nações Unidas, parte da Resolução 70/1, de setembro de 2015. os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, mais conhecido como ODS, ou Objetivos Mundiais para o Desenvolvimento Sustentável, que é um conjunto de 17 metas globais, que gostaríamos de citar aqui, devido a sua relevância, a saber:

Erradicação da pobreza

Fome zero e agricultura sustentável

Saúde e bem-estar

Educação de qualidade

Igualdade de gênero

Água limpa e saneamento

Energia limpa e acessível

Trabalho decente e crescimento econômico

Inovação infraestrutura

Redução das desigualdades

Cidades e comunidades sustentáveis

Consumo e produção responsáveis

Ação contra a mudança global do clima

Vida na água

Vida terrestre

Paz, justiça e instituições eficazes

Parcerias e meios de implementação

Os Estados membros da ONU da qual o Brasil faz parte, assinaram o acordo. Como vemos as metas são amplas, mas são também interdependentes, além disso, cada uma tem uma lista separada de metas a serem alcançadas.

A Constituição Federal de 1988, no Brasil, considera a Educação Ambiental como um direito do cidadão e um dever do Estado. Assim, em decorrência da mesma, há a publicação da Lei 9795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental, que em seu art.13. institui os objetivos da Educação Ambiental, “a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino” (SÃO PAULO, 2023, p. 40-41) a saber:

VII. desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;

VII. garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental;

IX. estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;

X. incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

XI. estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;

XII. fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;

XIII. fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias

democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;

XIV. promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade.

Em 2012, por meio da Resolução CNE nº 2/2012 é delineado um conjunto de objetivos e princípios para os currículos, pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental – DCNEA.

Em 2017, com a criação da Base Nacional Comum Curricular, essas diretrizes foram citadas e validadas, indicando seu tratamento contextualizado pelas redes de ensino, a fazer parte dos Temas Contemporâneos Transversais.

Em São Paulo, temos o Plano Municipal para a Primeira Infância, elaborado pela Prefeitura de São Paulo, que está alinhado com os ODS, que busca traçar metas e estratégias para a promoção de uma infância plena, estimulante e saudável para as mais de 1 milhão de crianças entre zero e seis anos.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, consolidando todos esses documentos oficiais citados anteriormente, publica ainda, em 2023 o Currículo da Cidade Educação Ambiental: Orientações Pedagógicas, cujo objetivo é “promover e possibilitar a institucionalização da Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo” (SÃO PAULO, 2023, p. 11). Com a proposta de proposição de repertório teórico e metodológico.

Podemos observar um diálogo entre esses documentos, um alinhamento, a vida plena do cidadão do futuro, está diretamente ligada as boas práticas com a natureza/ambiente hoje.

DESENVOLVIMENTO

É consenso, e concordamos com isso, que o que se vive no começo da vida tem impacto em toda a vida do ser humano.

Entre a gestação e os 6 anos de idade, o cérebro humano se desenvolve mais rapidamente do que em qualquer outra fase da vida e esse desenvolvimento depende diretamente da qualidade dos estímulos, dos vínculos estabelecidos com as pessoas no entorno e do ambiente no qual a criança está inserida. Tais fatores determinam o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais, físicas e emocionais. Portanto, situações de privação e risco nessa idade prejudicam esse desenvolvimento, ocasionando dificuldades nas etapas futuras da vida. Plano Municipal pela Primeira Infância, 2018, p.8.

As crianças são curiosas e investigativas por sua própria natureza, desde muito pequenas se interessam por tudo o que existe ao seu redor, sendo esse redor o mundo para elas. Atuam e agem nesse mundo em que vivem experimentando, interagindo e fazendo descobertas singulares.

É o contato com o seu entorno, com o mundo que possibilita a criança construir conhecimentos práticos sobre ele, como perceber a existência de pessoas, objetos diversos, espaços, formas, cores, sons, odores, regularidades, rotinas, sabores, que estão em seu cotidiano. Explorar, observar, agir, interagir e ampliar ações diversas em seu entorno, em seu cotidiano possibilitará aprendizagens ricas e interessantes as crianças pequenas.

A vida cotidiana proporciona rica potência para a construção de conhecimentos, e a criança nos seus primeiros seis anos de vida está aberta a exploração de seu entorno, do mundo. E absorve, rapidamente, tudo o que experiencia, tudo que vivencia.

Ao adulto, cabe apresentar o mundo as crianças, mas que mundo é esse?

Se trabalhamos para apoiar e favorecer o desenvolvimento integral de bebês e crianças, quais experiências, nós, adultos, propomos para bebês e crianças com e na natureza na escola?

Como a natureza está ligada aos interesses que se estabelecem na infância?

Há, para a criança, um mundo todo de descobertas possíveis. Na escola, podemos, e devemos, conhecer e habitar os espaços externos, para além dos momentos destinados ao parque. E isso deveria ser um consenso de todo o

corpo de professores e equipe gestora. Há uma cobrança, não legítima ou não, em seguir a “a linha do tempo”, o “planejamento”. A vida, as aprendizagens não acontecem apenas no momento “nobre” da jornada diária. Aquele momento em que o professor está em sala com sua turma e propõe uma “atividade” em determinada linguagem, campo de experiências ou outro termo que a unidade ou rede adota.

Já ultrapassamos esses pensamentos e modos de conduzir os fazeres na educação da primeira infância.

Todos os documentos oficiais, normativas, estudos contemporâneos apontam para a importância do brincar e das interações na primeira infância como norteadores de aprendizagens, desenvolvimento e construção de valores.

A criança precisa acessar o ar fresco, o vento, o sol, a areia, a terra, galhos, sementes, folhas, flores, frutinhas, plantas, árvores, água, madeira, lama ou outros tesouros que a natureza fornece.

Isso tudo não está apenas no parque, outros espaços externos da Unidade de Educação podem fornecer esses elementos. Quando as crianças estão num ambiente rico, diverso, que acolhe, cheio de natureza, podem ter várias e desafiadoras experiências, muitas delas não expressas em palavras, aliás a maioria delas não expressas pela palavra.

Isso nos diz também da importância do silêncio da voz para a escuta do mundo. Na Educação, quero dizer especificamente da Educação Infantil, há um senso comum que quanto mais alto se fala, mais é possível se fazer ouvir, mas será isso mesmo?

Ao contrário “é preciso amor para poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir” (Maria Betania, 1990) é impossível ouvirmos uns aos outros, o entorno, a natureza em meio a tumulto e falação. Quando estamos em silêncio é possível ouvirmos os muitos sons a nossa volta, porque estaremos sensíveis, abertos ao convite de ouvirmos o mundo. Nos conectando com o extraordinário, com o inusitado.

Também não está só no trabalho com a horta ou a composteira, ou eventualmente numa brincadeira com água e bacias ou esguicho. Ou ainda na separação do lixo comum do lixo orgânico, porque, muitas vezes, são ações isoladas.

O que queremos enfatizar, de fato, é a importância e o enfoque de uma Educação integral e integradora, interdisciplinar, continuada, que considera o direito da criança.

O ANO DE 2024

No ano de 2024, nos propusemos a investir mais em propostas ligadas a natureza.

Dentre as situações que pensamos, foram:

- Diminuir brinquedos plásticos: foram adquiridas cestas e montamos cesto de tesouro, com elementos da natureza como cascas de coco (que ganhamos do feirante ao lado do CEI), pinhas, cabaça; foram adquiridos materiais como colheres de pau, de bambu, peneiras de inox, cestos de inox, espremedor de batatas, pilão de ferro, enfim, materiais para as experiências e descobertas das crianças;
- Compra de tecidos com estampas afro e indígenas;
- Compra de esteiras;
- Maior inserção de elementos da natureza nas salas, como esculturas aéreas com galhos, o uso do cesto de tesouros com pinhas, sementes, cascas, modelagem com argila
- Construção de brinquedos com as crianças utilizando materiais diversos como: garrafinhas sensoriais, pau de chuva, peteca de jornal, barangandã;
- Produção de tinta e massinha caseira: fizemos massinha caseira com farinha de trigo, água, óleo, sal e anilina para modelagem; produção de tinta com urucum a partir da semente, que foi amassada com as crianças no pilão, acrescentamos

água e cola e as crianças pintaram na cartolina; coleta de amoras que caem das amoreiras da escola e utilização em pintura na cartolina;

- Maior utilização da área externa do CEI: propusemos pinturas, oferta da fruta (colação) bolinha de sabão, brincadeira com água; brincadeira de cama de gato; brincadeira com bolinhas, brincadeira Terra/mar.

2.2 OFICINAS

Nas propostas que incluíam as famílias, como reuniões, Dia da Família na escola, Mostra, as situações foram planejadas considerando o contato com a natureza.

1ª Proposta: Oficina de plantio

O dia 10 de agosto foi o Dia da Família no CEI.

Acolhemos as famílias com um café da manhã.

Em seguida, fizemos uma roda de música, que incluiu as famílias, crianças e professores.

Posteriormente convidamos as famílias a participarem das oficinas. No caso da oficina de plantio já havíamos delimitado o espaço em três canteiros, afofado a terra, adubado e separado algumas sementes, preparamos algumas plaquinhas com caixa de leite tetrapak, que após lavadas, abertas e cortadas, foram viradas com a parte interna para fora, o que propicia um elemento diferente e resistente, no qual é possível escrever. Cortamos alguns cabos de vassoura e pregamos como base para as plaquinhas. Separamos o lixo orgânico da cozinha nos dois dias anteriores a oficina, para levarmos para a composteira do CEI, de modo que os participantes da Oficina percebessem o ciclo completo.

As famílias que compareceram à oficina participaram ativamente, levando o lixo orgânico a composteira, revirando o mesmo e cobrindo com pó de serragem.

Abriram as covas para a colocação das sementes, fecharam as mesmas e regaram ao final.

As sementes escolhidas foram: alface, tomate e salsinha.

Agora, no início de outubro, temos pequenos pés de alface que brotaram, configurando uma pequena horta. Alguns pés de tomate e infelizmente a cebolinha não brotou.

Temos a ideia de colher com as crianças e fazer um preparo de salada, para a ingestão no almoço, ainda nesse ano de 2024.



Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor

2ª Proposta: oficina de construção de boneco graveto

O dia 28 de setembro foi o dia da Mostra dos trabalhos com as crianças no CEI, no qual as famílias foram convidadas para apreciação e participação.

Para este dia pensamos na oficina de construção do boneco graveto. Separamos alguns galhos de árvores com a forma de Y; lãs coloridas; tesouras sem ponta e, fizemos um cartaz com imagens colhidas da internet de bonecos graveto já feitos, criados, para alimentar os participantes com ideias possíveis e o passo a passo.

3ª Proposta: coleta de memórias de brincadeiras na e com a natureza

Fizemos uma pequena pesquisa interna no CEI, para coletarmos as memórias da equipe acerca das brincadeiras relacionadas com a natureza, e

encaminhamos externamente também a mesma pesquisa, com a intenção de verificarmos quais brincadeiras com ou na natureza os respondentes brincavam em suas infâncias.

1º grupo Pessoas ligadas a educação

Idade em 2024	42
Brincadeira	Esconde-esconde em área aberta Fazer comidinha com jabuticaba Jogo da velha com gravetos e pedrinhas Tocar na Maria Dormideira
Como se brincava	Ao tocar na Maria dormideira, ela se fechava toda. Eu ficava encantada ao olhar aquela plantinha tão pequena e delicada e guardo com muito carinho esse momento

Idade em 2024	64
Brincadeira	Boneca com espiga de milho Fazer roupinhas de tecido Três Marias com pedrinhas
Como se brincava	O jogo das pedrinhas ou Cinco Marias consiste em fazer uma ponte com a mão esquerda, que se apoia no solo pela ponta do polegar e do indicador. Com a mão direita joga-se uma pedrinha para o alto, enquanto passa outro por baixo da ponte. O jogador deve pegar o que foi jogado para cima antes de cair no chão. Pode-se fazer saquinhos de tecido com areia dentro.

Idade em 2024	41 anos
Brincadeira	Brincava com terra vermelha, sementes, folhas e gravetos. Fazer piquenique com a fruta que tinha em casa e pão com ovo Escultura com barro vermelho: porta brincos, casinhas Comidinhas com sementes e folhas. Elástico Esconde esconde Joga lata Escorregar com papelão no morro
Como se brincava	Na rua em que cresceu havia um morro, nele era possível escorregar, sentando-se em um papelão, que ajudava a deslizar.

Idade em 2024	45 anos
Brincadeira	Brincava no quintal de casa Colhia goiabas, laranjas, limões e flores Jogava mamonas Brincava de cozinhar, fazendo fogueirinha e chá. As brincadeiras eram livres. Desenhava no chão com barro Minha mãe fazia boneca com palha de milho.
Como se brincava	Só precisava estar na natureza, na área externa.

Idade em 2024	30 anos
Brincadeira	A memória mais recente que resgatei de brincadeiras na infância se refere ao manuseio de terra. Me lembro de ter um espaço no quintal da casa onde cresci com terra batida. Ali explorei sozinha (numa construção imaginativa individual) as maiores produções da vida. Lembro de utilizar objetos que encontrava no entorno para criar. Tudo facilitava a brincadeira, mas a única coisa de que precisava era a terra. Da terra surgiam castelos, casinhas, comidinhas e chuva. Sim, chuva! Observar a terra caindo como água era extremamente prazeroso. Quando adulta, tive os primeiros contatos com o que chamamos de pau de chuva, que para além de um instrumento, se torna potência no brincar. Não o conhecia quando criança, mas, certamente, é algo que teria despertado minha atenção.
Como se brincava	Utilizando terra

2º grupo: Pessoas sem vínculo com a área da educação

Idade em 2024	68 anos
Brincadeira	Brincava de casinha, Pular corda Passar anel Esconde esconde Fazer comidinha nas latinhas
Como se brincava	Sardinha em lata era bem barato quando eu era criança, e quando estava vazia eu brincava de fazer comidinha com matinhos nela, que servia de panelinha.

Idade em 2024	57 anos
Brincadeira	Carrinho de rolemã Brincava de casinha Jogar saquinho Estilingue
Como se brincava	Casinha: perto de casa tinha bastante taboa, nós usávamos as touceiras, amarrávamos os matos, e colocávamos pedras para fazer o chão, a taboa envergava e ficava como uma cabaninha. Saquinho: fazíamos pequenos quadradinhos de tecido, enchíamos com areia e costurávamos para fechar. Jogávamos para cima sobre os dedos de uma mão e pegávamos com a outra. Estilingue: pegávamos a forquilha da árvore da goiabeira, porque era madeira lisa, um pedaço de tripa de mico, porque a borracha é grossa e um pedaço de couro, furávamos o couro dos dois lados e amarrávamos uma ponta da tripa do mico no couro e a outra ponta na forquilha. Fazíamos isso dos dois lados. Usávamos para ver quem atirava a pedra mais longe, ou a semente de mamona.

Idade em 2024	64 anos
Brincadeira	Pega pega Escorregar no papelão Capuxeta Carrinho de madeira (rolemã) Bolinha de gude Pipa
Como se brincava	Na época não havia brinquedos industrializados, quer dizer, os poucos que havia eram caríssimos. Então fazíamos nossos próprios brinquedos. Fazíamos a pipa com jornal, a cola que utilizávamos era feita com farinha de trigo.

Idade em 2024	21 anos
Brincadeira	Fazer comidinhas e decorar com mamonas Brincava na terra Estilingue com galhos
Como se brincava	Fazia comidinha com terra
	Adorava estilingue

Idade em 2024	22 anos
Brincadeira	Fazer comidinhas e colecionar conchas
Como se brincava	Sempre brincava de fazer comidinha no quintal de casa, onde tinha uma horta, eu gostava de pegar folhas e hortaliças para fazê-las; Na praia eu gostava de olhar as conchas e as pedras, algumas vezes eu as levava para casa.
	Acredito que todo contato que as crianças possam ter com a natureza é essencial e muito importante. Esse contato estimula a criatividade, pois com poucos elementos elas podem inventar muitas coisas e aflora também o lado explorador da criança. A natureza traz sensação de paz e tranquilidade e inspira momentos de concentração.

Idade em 2024	30 anos
Brincadeira	Brincava de balança De correr
Como se brincava	Sentava no balanço e esticava a perna para frente e dobrava para trás
	Ia ao bosque Ficava descalça pisando na grama

Idade em 2024	59 anos
Brincadeira	Fazer piquenique Brincar de faz de conta Fazer chocalho com lata de óleo e pedrinhas Brincava de banda Brincava na terra
Como se brincava	Brincava com minhas irmãs na terra, fazíamos piquenique na área externa

CONSIDERAÇÕES

Consideramos que há, de maneira geral, na atualidade, um grande afastamento do ser humano da natureza.

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanta fruição de vida. Então pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos, E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (KRENAK, 2020, p. 32-33).

Vimos, pelos diversos depoimentos colhidos das memórias de brincadeiras da infância, que bastava estar na natureza para que a brincadeira acontecesse, a criação acontecesse.

A criação artística com o elemento natural envolve não só a produção estética, mas a compreensão da ação, visto que, por meio de desenvolvimento da percepção do belo e do contato com o fenômeno artístico, o indivíduo estabelece relação de confiança entre sua capacidade de criar e a própria obra. (DIAS e NICOLAU orgs, 2003, p. 130)

Acreditamos que aproximar, desde a mais tenra idade, os bebês e crianças pequenas da natureza é fundamental para a construção de uma atitude de pertencimento ao meio pela criança, uma vez que o contato com a natureza fortalece o sistema imunológico, incentiva a imaginação e a criatividade, desenvolve os sentidos, melhora o sono e favorece a construção de valores, como o respeito e o cuidado, consigo mesmo, com o outro, com o ambiente, com a vida!

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Câmara do Deputados Centro de Estudos e Debates Estratégicos. Relator Deputado Federal Osmar Terra. Avanços do marco legal da primeira infância. Brasília, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3/out/2024.

BRASIL. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União de 28/04/1999.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno Resolução Nº 2, De 15 De Junho De 2012 (*). Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

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

DIAS, Mariana C. M. e NICOLAU, Marieta L. Machado (orgs.). Oficinas de Sonho e Realidade na formação do educador da infância. Campinas, SP: Coleção Papirus, 2003.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

ONU. [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil](#). 2015.

SÃO PAULO (SP). Comitê Gestor Intersetorial Da Política Municipal Integrada Pela Primeira Infância. Plano Municipal pela Primeira Infância. 2018-2030 – São Paulo, 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Ambiental: Orientações pedagógicas. – São Paulo: SME/COPED, 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – 2. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2022.

MÚSICA TOCANDO EM FRENTE. Intérprete: Maria Betania. Compositor: Almir Sater/Renato Teixeira. In: 25 anos. Intérprete: Maria Betania. São Paulo. Philips. 1990.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

NÃO BASTA NÃO SER VIOLENTO, É PRECISO SER ANTIVIOLENTO

MARIANA LOPEZ EXPÓSITO¹⁰

Resumo: Este artigo busca refletir acerca das contribuições do trabalho na Educação Infantil, que inaugura o cuidado em sua articulação com o educar, trazendo a luz a necessidade da criança para uma educação antiviolença. O título foi inspirado na famosa frase de Angela Davis acerca do racismo.

Palavras-chave: cuidado, educar, criança

Abstract: This article seeks to reflect on the contributions of work in Early Childhood Education, which inaugurates care in its articulation with educating, bringing to light the child's need for an anti-violent education. The title was inspired by Angela Davis' famous phrase about racism.

Keywords: care, educate, child

¹⁰ Especialista em Educação Infantil e em Linguagens da Arte pela USP, especialista em Educação em Direitos Humanos pela UFABC. Professora de Educação Infantil na PMSP. Aluna de Letras pela UNIVESP. Email: mariexposito6@gmail.com

INTRODUÇÃO

O indivíduo aprende a comer, a andar e a se comunicar, a ter sentimentos, a amar e a odiar; aprende a elaborar projetos, a respeitar a natureza, a zelar pela vida. E aprende também a ser predador, a destruir florestas, a poluir os rios, a contaminar o ar, a envenenar os alimentos e a agredir os tímpanos com estridentes ruídos. O homem aprende a construir a paz e, aprende, também a produzir Hiroshimas e Nagasakis. O homem encontrando-se com a mulher aprende a ser fonte de vida, e aprende a frustrá-la através do aborto O homem aprende... O que o ser humano não aprende? (La Rosa, 2003, p. 15)

A partir da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, o mundo vem repensando suas leis no sentido da preservação da vida, com respeito e dignidade. Cada vez mais, todo e qualquer tipo de preconceito, desigualdade, violência entre outras ações, são consideradas violação dos direitos humanos, portanto, crime.

A Constituição brasileira de 1988, seguiu os preceitos preconizados da referida Declaração, pautada em princípios de igualdade, ética e respeito à dignidade humana, preconiza uma concepção de criança como ser de direitos, completa, passam a ter suas competências reconhecidas. A infância deixa de ser pensada como uma preparação para a vida adulta, estudos buscam entendê-la e apresentá-la na sua especificidade. A Educação infantil passa a integrar o sistema de educação e a ser considerada como a primeira etapa da educação básica e um direito da criança, não mais um direito da família trabalhadora.

A partir da Constituição outras leis são elaboradas, em nível nacional, para a efetivação do lugar e garantia dos direitos da criança em nossa sociedade como o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 1990, LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1996, DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) em 2010 e, mais recentemente, temos a promulgação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em 2017.

Em nível municipal, a PMSP (Prefeitura Municipal de São Paulo), lançou vários documentos oficiais com vistas a garantia dos direitos de bebês e crianças, por exemplo Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil, 2m 2007 e o Currículo da Cidade Educação Infantil, em 2019. Além de outras publicações complementares.

As contribuições das pesquisas de todas as áreas nos ajudam a entender que não basta nascer humano para pertencer a espécie. Nos tornamos humanos a partir das inúmeras interações que são estabelecidas com o outro, com objetos da cultura, tempos/espacos da sociedade.

A este respeito temos a contribuição dos estudos de Piaget e Vigotski e seus colaboradores, numa perspectiva do desenvolvimento humano, sócio interacionista.

Mas como educar bebês e crianças tão pequenas fora de suas casas, em ambientes coletivos?

DESENVOLVIMENTO

A educação pela repressão do corpo e da mente, que foi historicamente construída e legitimada, deixou resquícios desta prática até os dias atuais. No bojo de uma cultura construída a favor da contenção, do controle, do poder, da opressão, da violência e da força, na sociedade como um todo, nas quais as instituições de educação foram forjadas; ações como humilhação, chantagem, assédio, intimidação, desconsideração, castigos, foram e ainda estão presentes, muito mais do que podemos imaginar, ou aceitar.

A Educação infantil, especialmente, pela falta de uma origem centrada na criança como sujeito da prática pedagógica e da ação educativa, importou seu modelo de atuação do Ensino Fundamental, especialmente no que tange a hierarquia entre adultos e criança, os agrupamentos por idade, aos quais Foucault citou “alinhamento das classes de idade umas depois das outras (...) nesse conjunto de alinhamento obrigatório, cada aluno segundo sua idade”.

O que se propõe é a articulação entre o educar e o cuidar. A educação para a primeira infância é considerada como espaço de cuidar e educar as crianças, compartilhado com a família, que significa ter responsabilidades comuns com relação a proteção integral, o que impõe a educação a função sociopolítica, marcada e exigida conforme citado

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instancias competentes (DCNEI, 2010, p.21).

Nesse sentido, é fundamental que a sociedade, instituições profissionais de todas as áreas, além de conhecer, devem valorizar e praticar os direitos das crianças, como citados nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. (2006, p. 19):

À dignidade e ao respeito;

À autonomia e participação;

À felicidade, ao prazer e à alegria;

À individualidade, ao tempo livre e ao convívio social;

À diferença e à semelhança;

À igualdade de oportunidades;

Ao conhecimento e à educação;

A profissionais com formação específica;

A espaços, tempos e materiais específicos.

A escola democrática é aquela que acredita na competência de todos seus atores: crianças, funcionários e famílias. Por isso os integra igualmente nas discussões, responsabilidades e tomada de decisões, como citado por Moss (2009, p. 425) “os pais também são vistos como cidadãos competentes porque têm e desenvolvem suas próprias experiências, pontos de vista, interpretações e ideias que são os fatos de sua experiência como pais e cidadãos”.

Quando uma criança começa a frequentar uma instituição de Educação Infantil, não só ela é educada, mas a família e os profissionais também. A instituição colabora para isso se efetive na medida em que qualifica seus profissionais,

dialoga com as famílias e com a comunidade sobre suas práticas. Morin (2011, p. 13) enfatiza que “é preciso criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos, capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social”.

Assim, nesta concepção de educação enquanto espaço e tempo pra a formação de princípios fundamentais à vida tais como: solidariedade, ética, paz, justiça social entre outros, urge pensarmos em como edificar esta escola/educação nos cotidianos.

O entendimento sobre a articulação entre o cuidado e o educar é fundamental para garantirmos ações em favor destes princípios e formação de atitudes. Com o educar e o cuidar marcamos o caráter educativo do cuidado, não enfatizando nem sobreponde um ao outro e sim buscando ampliar a ideia do cuidado para além dos aspectos biológicos. Estes, por vezes, são possíveis de serem executados com indiferença, frieza e de modo autômato, desprovidos da dimensão afetiva. O que não combina nem traduz uma educação que tenha como foco a criança na sua integralidade.

Os documentos oficiais trazem a ideia do cuidado como:

um ato em relação ao outro, a si próprio;
compreensão em como ajudar o outro a se desenvolver, a ser humano;
valorização e ajuda para desenvolver capacidades;
compromisso com o outro, ser solidário em suas necessidades;
reflexão sobre a qualidade e a forma como este é oferecido.

E o educar? Educar é cuidar, se pensarmos na Educação Infantil como a inserção da criança na sociedade, na cultura, como um lugar de interações e relações, educar seria “alimentar a curiosidade, ludicidade e expressividade infantis...” (DCNEI, 2012).

Sekkel (2009) afirma que o cuidado se opõe a violência:

A ideia do cuidado é nova no âmbito educacional e evidencia a importância do reconhecimento das necessidades das crianças. A violência existe quando esse reconhecimento não está presente e, nesse sentido, o cuidado se opõe a ela. (Sekkel, 2009, p.371).

Concordamos com Sekkel (2009) na importante distinção feita entre educar contra a violência e educar para a paz: “Esta busca uma situação idealizada e apela a valores universais, deixando de colocar o foco sobre as formas concretas como a violência se manifesta nas relações sociais”.

Nóvoa (2001) aponta para a importância do entendimento sobre escola como um lugar no qual todos aprendem e se desenvolvem: adultos, crianças e comunidade. Por isso a importância do diálogo entre todos na busca das melhores soluções. Concordamos com o autor no sentido de entendermos a escola enquanto organismo social e político, principalmente no que se refere a violência, pois acreditamos que o tema deva ser enfrentado por todos. Só assim será possível educarmos para a não violência.

A violência é um tema frequente de debates de vários segmentos da sociedade: médicos, enfermeiros, pedagogos, psicólogos, sociólogos, policiais, filósofos... Está no cotidiano de todos nós.

Revestida de várias facetas, muitos a tratam como se estivesse distante, ou não a tratam, como se fossem impermeáveis a ela. Como que se fosse transmitida por contato, como se ao não olhar, não falar, não ouvir sobre ela, ela deixaria de existir. Mas não é bem assim...

A violência tem diversas vestes e formas de se instalar. Nos tempos atuais, acompanhando a sociedade, a violência também está cada vez mais sofisticada.

As crianças, assim como idosos, são os grupos mais expostos a violência. A violência infantil não possui dados estatísticos confiáveis, isso porque alguns tipos, como a violência psicológica ou a negligência ficam encobertas, recebem outra denominação ou mesmo não são desveladas.

Se observarmos a interseccionalidade então, podemos afirmar que idade e gênero estão intimamente relacionados. Se incluirmos cor os números aumentam assustadoramente.

Na infância, a pessoa ainda está desenvolvendo competências de várias ordens como comunicativas e expressivas, cognitivas, afetivas, sociais entre outras. Identificar uma agressão, principalmente quando se trata de violência psíquica e/ou física que não resulta em marcas visíveis é bastante difícil.

Muitas vezes a violência só é descoberta quando já é tarde demais, em atendimentos médicos, quando a criança, já sem vida, dá entrada em hospitais e prontos socorros.

Outra questão que dificulta esta identificação está relacionada a cultura familiar e ambiental da criança. Quando ela vive em constante situação de violência, de todas as ordens, incluindo a social, cresce julgando que este modelo não só é permitido, mas legítimo.

A necessidade de ser aceito pela sua espécie também é um fator a ser considerado. Podemos ter aí um círculo vicioso: como foi desse jeito que aprendeu, possivelmente carregará este modelo consigo e o utilizará como referência, perpetuando a violência.

Por vezes, a criança pode ter uma ideia de que algo não está certo, mesmo não sabendo nomear. Mas o medo de maior repressão e/ou vergonha, pois muitas vezes acredita que tenha sido responsável pela agressão que sofreu e portanto, a merece, dificulta ainda mais a identificação da situação.

Há situações ainda nas quais as crianças sentem muito medo em falar sobre maus tratos, violência, negligência sobre as quais vive, devido ao entendimento relativo de que alguma consequência haverá para seus agressores, geralmente a família. Temendo os efeitos para si mesmos, acabam por protegê-los. Há, nestes casos, conflitos entre os seus sentimentos de raiva pela violência e amor pela família. Também existe o medo da denuncia pela possibilidade de ser

desacredita pelos adultos, uma vez que ainda é considerada por boa parte da sociedade, como sem voz e sem saberes.

Os estudos (Silva e Camargo, 2022; Cunha, 2024; Pedroso e Leite, 2023) em suas pesquisas, apontam os impactos que tanto a violência quanto a negligência têm sobre as crianças.

Silva e Camargo (2022) evidenciam que os maus tratos infantis são caracterizados pelo uso da força física ou pelo poder, seja dos pais ou dos profissionais que cuidam das crianças.

O que torna a violência infantil uma situação delicada é o fato de que as crianças são vulneráveis, apresentando pouca possibilidade de defesa e um alto nível de dependência emocional e física de adultos. A violência é uma prática universal que atinge crianças no mundo todo, independentemente do nível socioeconômico. (Silva e Camargo, 2022, p. 1704).

Cunha, em recente artigo acerca de abuso sexual infantil no Rio de Janeiro (2023), sinaliza que o abuso sexual infantil “pode ser entendido como uma das mais graves formas de violação de direitos humanos e exige uma abordagem multidisciplinar” enfatizando que a violência contra a criança é agravada quando ela ocorre na família, especialmente se após revelada a criança for desmentida ou não forem tomadas providências para que se interrompa a violência.

Pedroso e Leite (2023) apontam que o bem-estar na infância depende de fatores como “uma boa saúde e nutrição; relacionamentos adequados; um ambiente seguro, limpo e solidário; educação; e realização da autonomia e resiliência pessoal”. A falta de atenção para com as necessidades básicas das crianças se caracteriza como negligência.

Este tipo de violência pode ser conceituado como a omissão dos cuidadores em prover as necessidades básicas para o crescimento e desenvolvimento saudáveis da criança, perpassando por atender suas necessidades em áreas como saúde, educação, desenvolvimento emocional, nutrição e condições de vida seguras. Ato negligente pode se manifestar na privação de alimentação, na falta de cuidados com a higiene e saúde, no absenteísmo escolar, na falta de supervisão e cuidado perante as intempéries do meio ambiente, na exposição a situações violentas e drogas, entre outros, podendo culminar no total abandono (Pedroso e Leite, 2023, p. 2).

Os resultados da pesquisa de Pedroso e Leite, (2023), realizado entre os anos de 2011 e 2018, no Estado do Espírito Santo, mostra que do total de casos notificados, as vítimas são em sua maioria do sexo masculino, na faixa etária de 0 a 2 anos, e o agressor do sexo feminino.

As instituições de educação precisam defender, promover e realizar ações em favor da infância, nas várias áreas da sociedade, oferecendo oportunidades para a criança aprender sobre si, o outro e a construir atitudes cidadãs, de respeito consigo e com o coletivo. Proteger a infância é proteger a humanidade.

Para tanto devem:

Ter um planejamento institucional;

Oferecer multiplicidade de experiências e linguagens às crianças.

Oferecer diversas e diferentes possibilidades de interações/

Promover saúde individual e coletiva;

Oferecer espaços, materiais e mobiliários adequados às necessidades de desenvolvimento das crianças que atende;

Elaborar Programas de Formação continuada para toda a equipe escolar;

Oferecer condições de trabalho às professoras e demais profissionais;

Desenvolver oportunidades diversas de encontros e diálogos com as famílias;

Criar e desenvolver formas de articulação com a rede de proteção social local.

Em um ambiente coletivo, o adulto responsável e mediador deve dar vez e voz às crianças, pois entendemos que a forma como olhamos, escutamos e atendemos a criança, expressa o valor, o respeito, a consideração e o compromisso que temos para com ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a formação continuada para além da ordem e domínio da técnica ou procedimentos, em sentido amplo, como espaço e tempo de reflexão sobre si mesmo e sobre sua prática, enquanto profissional que atua e oportuniza o desenvolvimento e crescimento de si e do outro, concordamos com Oliveira *et al* (2011, p.22) que

Existe hoje um consenso em se afirmar que o professor não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas percebido como sujeito em continuado processo de construir mudanças em sua identidade e no seu “sentido de si”, quando expressam a necessidade da formação integral do profissional, no sentido de instrumentalizá-lo para o olhar atento, sensível, afetivo, características humanas primordiais para a educação da não violência. (Oliveira et al, 2011, p. 22).

Para a percepção de si e do outro, da afetividade e do comprometimento, entre outras atitudes, consideramos fundamental os universos múltiplos da vida pessoal e profissional da pessoa. Ou seja, o espaço da formação inicial, na qual o profissional entrará em contato com determinados conhecimentos produzidos pela prática.

Ambos são fundamentais para a elevação da qualidade de todo e qualquer serviço de atendimento à pessoa humana, que devem dialogar continuamente na produção de novos conhecimentos e ainda, garantir o entendimento da importância e necessidade da participação da comunidade nesta produção.

Assim, a violência só será assumida e enfrentada com a formação dos profissionais, com a participação geral da sociedade nas discussões, nas tomadas de decisões e com a articulação entre diversas e diferentes áreas e serviços a favor da pessoa humana.

Trazemos aqui, uma releitura de frase célebre de Ângela Davis; “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista.” Diríamos que “numa sociedade violenta, não basta não ser violento, é necessário ser antiviolenço”.

O que implica no combate contra a violência diariamente, como princípio sociopolítico, ético.

É a Educação Infantil, agora com uma história própria, apesar de suas origens, que inaugura a presença do cuidado na educação em geral.

O cuidado com a criança pequena poderá iluminar a necessidade de cuidar de seus cuidadores, fortalecendo a cultura do cuidado nas relações humanas... Nesse sentido, a educação infantil parece ser um lugar e um momento cuja importância merece destaque. (Sekkel, 2009, p. 375).

Cuidar de seus cuidadores, de seus espaços, suas matérias e seus materiais, seus programas, da comunidade em seu entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Volumes 1,2. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Volume 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CUNHA RV da. Práticas de avaliação psicológica em suspeitas de abuso sexual infantil intrafamiliar no contexto do judiciário do estado do Rio de Janeiro. *Psicol USP* [Internet]. 2024;35:e220089. Available from: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e220089>

FOUCAULT. Vigiar e Punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

LA ROSA, Jorge. Psicologia e Educação: O significado do aprender. Org. 7. Ed. – Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003. Pág. 15.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a educação do futuro. 2. Ed. Ver.- São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011, p.13.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática. *Psicologia, USP*, São Paulo, julho-setembro, 2009, 20(3), 417-436.

NOVOA, Antônio. Professores: imagem do futuro presente. Lisboa, Educa, 2009.

OLIVEIRA, et al: In GUIMARÃES, Célia M e REIS, Pedro G.R. organizadores. Professores e infâncias: estudos e experiências. Araraquara, SP. Junqueira & Marin, 2011.

PEDROSO MR de O, LEITE FMC. Prevalência e fatores associados à negligência contra crianças em um estado brasileiro. Esc Anna Nery [Internet]. 2023;27:e20220128. Available from: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2022-0128pt>

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil – São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil/ Secretaria Municipal de Educação - São Paulo: SME/DOT, 2007.

SEKKEL, Marie C. Temas em Psicologia – 2009, Vol. 17, no 2, 371 – 376. Dossiê “Psicologia, Violência e o Debate entre Saberes” O cuidado na educação contra a violência na primeira infância. Disponível em: [O cuidado na educação contra a violência na primeira infância \(bvsalud.org\)](https://bvsalud.org/). Acesso 10 out 2024.

SILVA BP da, CAMARGO D de. As práticas profissionais realizadas em situações de maus-tratos infantis: uma revisão integrativa. Ciênc saúde coletiva [Internet]. 2023Jun;28(6):1703–15. Available from: <https://doi.org/10.1590/1413-81232023286.14022022>



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

TECNOLOGIA E AFETIVIDADE: NOVAS FERRAMENTAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

MARINA GALVÃO DE SOUZA

RESUMO

Os conceitos de aprendizagem da atualidade não fazem a dicotomia entre cérebro (cognição) e corpo (organismo) e inserem a motivação e o desejo como instrumentos de apropriação da inteligência. Análise de como a tecnologia pode ser integrada nas práticas educativas para atender às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Desenvolvimento; Afetividade; Autoconceito; Autoestima.

INTRODUÇÃO

Do século XVII até o início do século XX, a aprendizagem estava ligada ao condicionamento, metodologia que visava enquadrar o comportamento de todos os organismos num sistema unificado de leis. Ivan Pavlov, médico russo, publicou em 1903 os resultados de sua pesquisa digestiva com cães de laboratórios quando casualmente descobriu que certos sinais provocavam a salivação e a secreção estomacal no animal, uma reação que deveria ocorrer apenas quando houvesse ingestão de alimento. A estes resultados chamou reflexo condicionado, que podia ser adquirido por experiência, e ao processo chamou “condicionamento”. Pavlov avançou a idéia de que o reflexo poderia ter um papel importante no comportamento humano e na educação. Esta

descoberta tornou-se a base para uma corrente psicológica, o behaviorismo, fundado por John Watson, em 1913.

Na teoria de Lev Semionovitch Vygotsky, psicólogo russo, um dos conceitos mais importantes é o de Zona de Desenvolvimento Proximal que se relaciona com a diferença entre o que a criança consegue aprender sozinha, ou seja, adquirir em termos intelectuais e aquilo que consegue aprender quando lhe é dado o suporte educacional devido por parte de um adulto.

Para Vygotsky, o que nos torna humanos é a capacidade de utilizar instrumentos simbólicos para complementar nossa atividade, que tem bases biológicas. A linguagem tem este papel de construtor e de propulsor do pensamento. O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. O pensamento é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções.

Conclui-se, portanto, que existem dois tipos de condições de aprendizagem: as externas, referindo-se ao aspecto social, cultural em que o sujeito está imerso e as internas, ligadas ao corpo como organismo mediador da ação. Correlacionando as duas condições de aprendizagem, Sara Pain (1992, p.22) observa: "... É em função do corpo, que se é harmônico ou rígido, compulsivo ou abúlico, ágil ou lerdo, bonito ou feio, e com esse corpo se fala, se escreve, se tece, se dança, resumindo, é como o corpo que se aprende. As condições do mesmo sejam constitucionais, herdadas ou adquiridas, favorecem ou atrasam os processos cognitivos e, em especial, os de aprendizagem".

A APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO

Com a intenção de entender como se dá a construção da auto-estima no contexto da aprendizagem faz-se necessário saber o que é aprendizagem, como os seres humanos a elaboram e qual o vínculo que o sujeito faz com a aprendizagem.

Visca (1987) considera que a aprendizagem normal é como um processo de adaptação ativa através do qual o sujeito, frente a uma determinada situação, recebe os estímulos que se lhe apresentam e os incorporam a esquemas de conduta que resultaram efetivos em situações similares, modificando tais esquemas com o fim de produzir uma conduta adequada a situações presentes. Sara Pain faz uma análise do processo de aprendizagem na intersecção da teoria piagetiana da inteligência e a teoria psicanalítica de Freud onde a aprendizagem se dá através de quatro dimensões:

1. A dimensão biológica do processo de aprendizagem, assinalado por Piaget, como duas funções à vida e ao conhecimento: a conservação da informação e antecipação. A conservação da informação refere-se à noção de “memória” em cujo processo pode-se verificar a aquisição da aprendizagem e a conservação desta. A antecipação refere-se à formação de reflexos condicionados e a dos condicionamentos instrumentais cujas relações são resultado de uma ação sobre a realidade, “que é orientada pela coordenação de esquema nascidos por um processo de diferenciação dos dados sobre os quais estes esquemas se aplicam e os quais se acomodam”.

2. A dimensão cognitiva do processo de aprendizagem que, para P.Gréco (apud Pain, 1992) pode ser diferenciado em três tipos de aprendizagem: a) Do ensaio e erro que seria aquele no qual o sujeito adquire uma conduta nova, adaptada a uma situação anteriormente desconhecida e surgida dos sancionamentos trazidos pela experiência aos ensaios mais ou menos arbitrários do sujeito, não são completamente aleatórios, e para que

a experiência seja proveitosa, o ensaio deve ser dirigido e o erro ou o êxito assumido em função da organização prévia, que como tal, demonstra ser incompetente ou correta.

b) Da regulação que rege as transformações dos objetos e suas relações mútuas, onde a experiência tem por função confirmar ou corrigir as hipóteses ou antecipações que surgem da manipulação interna dos objetos. Os procedimentos chamados de realimentação podem ser compreendidos, incluindo na própria definição dos esquemas de assimilação, os mecanismos de antecipação e retroação capazes de corrigir a aplicação do esquema e promover a acomodação necessária.

c) Da aprendizagem estrutural vinculada ao nascimento das estruturas lógicas do pensamento, através das quais é possível organizar uma realidade inteligível e cada vez mais equilibrada. Ainda que não possamos considerar tais estruturas como aprendidas, pois elas próprias se constroem na condição de toda aprendizagem, a experiência cumpre, no entanto, a função relevante e necessária de pôr em cheque os esquemas anteriormente constituídos e que demonstram em alguns momentos sua incompetência para dar conta de certas transformações.

3. A dimensão social do processo de aprendizagem que compreende todos os comportamentos dedicados à transmissão da cultura, inclusive os objetivados como instituições que, específica (escola) ou secundariamente (família) promovem a educação.

4. A dimensão psíquica em que o processo de aprendizagem é visto como função do eu (yo), e para compreendê-la recordaremos sobre o princípio do prazer e da realidade, sob as quais se consolida tal dimensão. Para Freud o indivíduo é dotado de dois instintos: Eros, o instinto da vida que se manifesta como libido e tem como função unir os indivíduos e Tânatus, o

instinto de morte que age contra a civilização na medida em que busca a volta ao estado inorgânico, através das manifestações de agressividade.

Estes instintos garantem a preservação e o funcionamento do organismo por meio de impulsos, denominados por Freud, de pulsão, entendido como um processo dinâmico que consiste numa pressão ou força que faz tender o organismo para o alvo. Ao encontrar o objeto de satisfação há uma diminuição da tensão, em estado de relaxamento denominado “prazer”.

Em “O Mal Estar na Civilização” Freud (1930) relata que o que decide o propósito da vida é simplesmente o programa do princípio do prazer que domina o funcionamento do aparelho psíquico desde o início. O homem procura obter a felicidade, que significa a experiência de intensos sentimentos de prazer, ou seja, a satisfação de necessidades represadas em alto grau, e, portanto, possível apenas como manifestação episódica.

Civilização, é a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois instintos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e de ajustar os seus relacionamentos mútuos (Freud, 1930).

Através da educação a civilização pretende manter a pulsão em seus trilhos, e aproveitar sua energia em obras culturais (Pain, 1992). W. Bion (apud Pain, 1992, p.19) considera que o ego (yo) é uma estrutura cujo objetivo é estabelecer contato entre a realidade psíquica e a realidade externa, e postula uma função alfa capaz de transformar os dados sensoriais em elementos utilizáveis para ser pensados, rememorados e sonhados. Estes elementos se agrupam numa barreira que permite proteger a emoção da realidade, e a realidade da emoção, não permitindo intromissões mútuas que possam alterar o devaneio, ou a compreensão de uma situação precisa. Os elementos alfa são captados numa experiência emocional e integrados

ao conhecimento como partes da pessoa, enquanto outros elementos, como os betas entrariam no sujeito como “coisas” não digeridas, formando assim um lastro não utilizável nem pela imaginação, nem pela inteligência, formalizando assim a distinção entre o pré-consciente, de representações por um lado, e de objetos inconscientes não verbalizados pelo outro.

A função sintética do ego (yo) tem a função do real perante o princípio do prazer por ser capaz de pensar e, portanto de adiar o cumprimento de um ato e de antecipar as condições em que este ato é possível. “A aprendizagem então reúne num só processo a educação e o pensamento, já que ambos se possibilitam mutuamente no cumprimento do princípio de realidade” (Pain, 1992, p.24).

Os conceitos de aprendizagem acima relatados podem ser inseridos nas condições internas de aprendizagem, citados apenas no sentido descritivo, já que o sujeito e o objeto não são dados como instâncias originariamente separadas. Às condições internas da aprendizagem atribui-se três planos estreitamente inter-relacionados: O corpo como infra-estrutura neurofisiológica ou organismo, cuja integridade anátomo-funcional garante a conservação dos esquemas e suas coordenações; a dinâmica da disponibilidade deste corpo na situação e o corpo como mediador da ação e como base do eu (yo) formal.

A condição cognitiva da aprendizagem, referindo-se a presença de estruturas capazes de organizar os estímulos do conhecimento. A dinâmica do comportamento que apresenta a aprendizagem como um processo dinâmico que determina mudança no sujeito e aumento qualitativo na sua possibilidade de atuar sobre ela. As condições

externas da aprendizagem são apresentadas como o estímulo que o meio propicia por meio das condições afetivas, sociais, econômicas e culturais a que o sujeito está inserido. A teoria genética aborda o estudo da aprendizagem de forma diferente da problemática,

da metodologia e do enfoque dos estudos clássicos da aprendizagem, no contexto da psicologia genética e mais amplamente da epistemologia genética, Piaget elabora a teoria psicogenética e define a epistemologia genética como a disciplina que estuda os mecanismos e os processos mediante os quais se passa “dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais avançados” (Piaget, 1979, p.16).

A psicologia genética junto com a análise formalizante, que se ocupa do estudo do conhecimento do ponto de vista de sua validade formal, e a análise histórico-crítica, que estuda a evolução do conhecimento científico em seus aspectos históricos e culturais, torna-se um dos métodos mais característico da epistemologia genética.

O nível de competência intelectual de uma pessoa em um determinado momento de seu desenvolvimento depende da natureza de seus esquemas, do número deles e da maneira como se combinam e se coordenam entre si. Piaget concebe o desenvolvimento cognitivo como uma sucessão de estágios e sub estágios caracterizados pela forma particular de como os esquemas – de ação ou conceitual - se organizam e se combinam entre si formando estruturas, sendo desta forma, uma visão estrutural e inseparável da análise formalizante.

A psicologia genética identificou três estágios ou períodos evolutivos no desenvolvimento cognitivo: um estágio sensório-motor, que vai do nascimento até os 18 ou 24 meses aproximadamente e que culmina com a construção da primeira estrutura intelectual, o grupo dos deslocamentos; um estágio de inteligência representativa ou conceitual, que vai dos 2 aos 10 ou 11 anos aproximadamente e que culmina com a construção das estruturas operatórias concretas; um estágio de operações formais que se dirige para a construção das estruturas intelectuais próprias do raciocínio hipotético-dedutivo aos 15 ou 16 anos.

Cada estágio marca o aparecimento de uma etapa de equilíbrio, uma etapa de organização das ações e das operações do sujeito, descrita mediante uma estrutura lógico-matemática. Para que se possa ser considerado estágios é necessário, segundo Piaget, que se cumpram três condições: a ordem de sucessão destes deve ser constante para todos os sujeitos, embora as idades médias correspondentes a cada um possam variar de uma população para a outra; tem de ser caracterizado por uma forma de organização (estrutura de conjunto) e as estruturas que os correspondem integram-se nas estruturas do estágio seguinte como caso particular. O fenômeno das “defasagens horizontais”, onde noções que se baseiam em estruturas operatórias idênticas, mas que se aplicam a conteúdos diferentes, não sejam adquiridas simultaneamente, segundo Piaget, indicam que as transições de um estágio para outro são complexas.

As competências cognitivas de cada estágio indicam as possibilidades que os sujeitos têm de aprender, desta forma será necessário identificar seu nível cognitivo antes de iniciar as sessões de aprendizagem.

Os papéis desempenhados pelo sujeito e pelo objeto no processo de conhecimento são fundamentalmente interativos. Portanto, para Piaget, a objetividade não é um dado imediato, mas exige um trabalho de elaboração por parte do sujeito. O interacionismo de Piaget aponta a herança e a maturação, sem a experiência não suficiente para explicar o conhecimento e seu desenvolvimento. Assim, o conhecimento como fruto de interação entre sujeito e objeto será essencialmente uma construção.

Além dos três fatores imprescindíveis para explicar o desenvolvimento, a maturação, a experiência com os objetos e a experiência com as pessoas existe um quarto fator, endógeno, a equilibração.

A equilibração é um fator interno, não programado geneticamente de

autoregulação, ou seja, uma série de compensações ativas do sujeito em relação a perturbações externas. Todos os organismos vivos mantêm um certo estado de equilíbrio nas trocas com o meio, tendo em vista a conservação de sua organização interna dentro de limites que marcam a fronteira entre a vida e a morte. Para compensar as perturbações externas que rompem momentaneamente o equilíbrio, o organismo possui mecanismos reguladores, encarregados de manter um certo equilíbrio nas trocas funcionais ou comportamentais que se produzem entre as pessoas e seu meio físico e social. Nos níveis inferiores do desenvolvimento intelectual, os mecanismos reguladores só permitem compensações pontuais diante das perturbações externas. O desenvolvimento intelectual consistirá precisamente na construção de mecanismos reguladores que assegurem formas de equilíbrio cada vez mais móveis, estáveis e capazes de compensar um número crescente de perturbações.

Nos níveis superiores do desenvolvimento intelectual, no estágio das operações formais, os mecanismos reguladores permitem não apenas compensar as perturbações reais, mas também antecipar e compensar perturbações possíveis, portanto mais estáveis.

O sistema cognitivo dos seres humanos participa da tendência de todos os organismos vivos de restabelecer o equilíbrio perdido – equilibração simples. A equilibração majorante se dá quando o sistema cognitivo mostra uma tendência a reagir diante das perturbações externas, introduzindo modificações em sua organização que assegurem um equilíbrio que lhe permita antecipar e compensar um número cada vez maior de perturbações possíveis.

Das diversas formulações pedagógicas que surgiram junto com o construtivismo genético duas interpretações tiveram uma ampla difusão: a interpretação construtivista em sentido estrito e a interpretação do desajuste ótimo que

apresenta pontos de contato com outros enfoques como a teoria da aprendizagem verbal significativa.

A interpretação construtivista em sentido estrito enfatiza os processos individuais e endógenos de construção do conhecimento como atividade auto estruturante do aluno. Partindo desse pressuposto, a ação pedagógica terá como criar um ambiente rico e estimulante no qual o aluno possa se desenvolver sem limitações à sua atividade auto-estruturante. Esta interpretação inspirou muitos programas pedagógicos dirigidos à educação pré-escolar e aos primeiros anos do ensino fundamental. Porém nos níveis de ensino nos quais a aprendizagem de conteúdo específicos são mais complexas em que os alunos necessitam de uma ajuda mais direta e focalizada tal ação pedagógica não se desenvolveu.

A interpretação do desajuste ótimo dá ênfase à natureza interativa do processo de construção do conhecimento em que se procura provocar com os conteúdos um desequilíbrio manejável pelas possibilidades de compreensão do aluno, sem que estes conteúdos não estejam excessivamente distantes das possibilidades de compreensão, pois desta forma ou se produzirá um desequilíbrio que qualquer possibilidade de mudança ficará bloqueada ou não se produzirá desequilíbrio nenhum em seus esquemas, em ambos os casos, a aprendizagem será nula ou muito limitada.

Das teorias de aprendizagem surgiu a necessidade de elaborar uma teoria do ensino e alguns autores como David P. Ausubel, J.D. Novak, D.B. Gowin analisaram as características dos diversos tipos de aprendizagem que se produzem especificamente no contexto escolar a partir de sua potencialidade para construir conhecimentos com significado para os alunos. Duas dimensões de análise foram postuladas: aprendizagem significativa e aprendizagem por recepção.

Na aprendizagem significativa a nova informação se relaciona de maneira significativa com os conhecimentos que o aluno já tem, produzindo assim uma transformação, tanto no conteúdo assimilado quanto naquele que o estudante já sabia. Na aprendizagem repetitiva os alunos recebem os conteúdos que fazem associações arbitrárias, literais e não-substantivas entre seus conhecimentos prévios, de forma mais ou menos memorística. Em ambos os casos o aluno poderá alcançar um grau de significado no processo de aprendizagem.

Os conteúdos podem ser apresentados em dois pólos diferentes: a aprendizagem por descoberta, quando o aluno tem de descobrir o conteúdo antes mesmo de ser assimilado à estrutura cognitiva e a aprendizagem por recepção, quando o conteúdo é apresentado ao aluno em sua forma final, acabado, sem que exija uma descoberta prévia à compreensão. “Esses dois tipos de aprendizagem fazem parte de um contínuo, desde conhecimentos que se expõem a processos guiados de descobertas até aprendizagens por descoberta autônoma” (Martín e Solé, 2004, p.61).

Importante salientar que uma situação de aprendizagem não tem maior ou menor importância que a outra, pois, alguns conteúdos se apresentam melhor para o aluno de maneira memorística enquanto alguns devem ser apresentados por ensaio e erro para que façam parte da estrutura cognitiva deste.

Encerrando este tópico aproprio-me das ideias dos autores que resumem o que acredito ser o aspecto mais importante em todas as situações de aprendizagem; eles relatam que na teoria da assimilação identificam-se três condições imprescindíveis para que o aluno possa realizar aprendizagens significativas: a necessidade de que o material novo a ser aprendido seja potencialmente significativo do ponto de vista lógico, tenha estrutura e organização internas e que não seja arbitrário; o aluno deve contar com

conhecimentos prévios pertinentes que possa relacionar de forma substancial com o novo que tem de aprender e por último, é necessário que o aluno queira aprender de modo significativo.

Tal desejo poderá ser desencadeado pelas condições relativas ao material que é objeto de conhecimento e dos conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aluno. A aprendizagem significativa se produzirá na proporção em que esses dois aspectos se ajustem entre si. É neste contexto que localizamos o professor como mediador para uma aprendizagem significativa, que será influenciada pela afetividade em todo processo de apropriação do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias da afetividade e do desenvolvimento humano que foram surgindo tem nos mostrado o quanto essas especificidades intervêm na individualidade humana e, portanto, não podemos estabelecer leis psicológicas gerais que devem ser aplicadas igualmente a todos os seres humanos. São muitos os esforços praticados atualmente para adaptar o ensino às características individuais de cada aluno e, neste texto, foram consideradas a individualidade desde o nascimento, as relações afetivas e educativas a que foram submetidos, a dimensão social e tecnológica e as relações sociais que estabelecem com os demais.

Todos esses aspectos devem ser compreendidos como importantes na construção global do indivíduo. Não intencionando tornar um fator mais importante que o outro ressalvo a importância do professor na construção e no desenvolvimento de aprendizagem como mediador dos interesses que se faz entre a aprendizagem e a afetividade. As considerações apresentadas como

positivas na relação professor/aluno descrevem as mudanças que ocorreram no processo de ensino-aprendizagem ao longo dos últimos anos. A educação ideal como sendo a construção progressiva de sistemas de significados compartilhados entre professor e alunos e a transferência progressiva do controle do professor para os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia evolutiva. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DELL'AGLI, B.; BRENELLI, R. A afetividade no jogo de regras. In: Sisto, F.; Martinelli, S. Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 1.ed. São Paulo: Vetor, 2006. p.32.
- FERNÁNDEZ, A. A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- HIDALGO, V.; PALACIOS, J. Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os sete anos. In: Coll, et. al. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia evolutiva. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.p. 181-191.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MARTÍN, E.; SOLÉ, I. A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. In: COLL, C. et. al. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da educação escolar. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 61.
- MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, C. et. al. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da educação escolar. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 211.
- OLIVEIRA, G. A Transmissão dos Sinais Emocionais Pelas Crianças. In: Sisto, F. ; Martinelli, S. Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2006. p. 78-80.
- ORTIZ, M. J. et al. Desenvolvimento Socioafetivo na Primeira Infância. In: Coll, et al. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.105-123.
- PAIN, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. 4. ed. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1992. PIAGET, J.; INHELDER, B. A psicologia da criança. 11 ed. Rio de Janeiro:

Bertrand Brasil, 1990.

SÁNCHEZ, A.; ESCRIBANO, E. Medição do autoconceito. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: EDUSC, 1999.

SISTO, F.; MARTINELLI, S. Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 1. ed. São Paulo: Vetor. p. 32.

SISTO, F.; MARTINELLI, S. O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. In: . Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2006. p.26.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

NEILDE JUDITE SANTOS DA SILVA

RESUMO

Distúrbios de aprendizagem são uma determinada característica de problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar ou armazenar informações, isso se dá principalmente na fase escolar da criança. Dificulta-se a aquisição, leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemáticos. É de pura responsabilidade do professor como educador, alfabetizar e letrar seu aluno, dizemos que um indivíduo, ele só é alfabetizado e letrado quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar, então é neste período em que o educador deve se manter atento para identificar qualquer problema de aprendizagem. Saber ler, interpretar e dialogar é se fazer frente às demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; Psicopedagogia clínica, Psicopedagogia Institucional, Educação Especial.

INTRODUÇÃO

O indivíduo aprende a escrever através de funções de seu cotidiano o que o caracteriza como letrado. A qualidade e as habilidades de domínio da escrita estão ligadas aos níveis de letramento e variam conforme o domínio do código escrito. A escolaridade implica nos níveis de letramento, pois o aprendizado de uma pessoa dentro da escola é completamente diferente daquela que aprende em ambiente familiar. Pessoas com grau de escolaridade baixo ou que nem chegaram a ingressar na escola possuem um nível baixo de letramento, porém não podem ser consideradas letradas, pois utilizam a escrita para encontrar-se em meio ao mundo.

De acordo com Di Nucci (2005), é preciso tornar o letramento um meio de formar cidadãos críticos. Esse é um desafio que permanece, porém para esse desafio ser realizado, é preciso levar em conta que a escola faz parte do nosso processo de letramento. A sociedade oferece muitas experiências de linguagem, ajudando as crianças no processo de aprendizagem do letramento. A aquisição da linguagem escrita ocorre em diversos ambientes de nossa sociedade e surge desde os primeiros anos de vida da criança, porém quanto antes a família e o professor descobrem e identificam uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, irá ajudar e evitar que a criança retarde suas habilidades e a necessidade de aprender.

HISTÓRICO DA INFÂNCIA

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas condições dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

Conforme Ariés (1978) a percepção de infância e seus conceitos nem sempre

existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma, (KRAMER, 1995, p.17).

Segundo Ariés (1981), as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

Ariés (1981) relata que até por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido era ofertado um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral.

Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e

qualquer outropoderia ocupar o seu lugar.

Para o autor o período da infância era minimizado a seu período mais frágil, enquanto a criança ainda não conseguia bastar-se; ficava no seio da família, porém, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo introduzido meio dos adultos, compartilhando de todos os seus trabalhos e jogos. De uma criança inocente e pequena, está se transformava rapidamente em um jovem, deixando passar as etapas da infância.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graças a convivência da criança ou do jovem com outros adultos.

Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental, (ARIÉS, 2006, p.158).

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os

trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como umamaneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995) as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

Segundo o autor até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nemao menos demonstrava interesse em representá-la.

É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houveum lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

Le Goff (1984) afirma que no universo romano, a criança dependia do pai para sua formação. O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu pátrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Price (1996), na Idade Média prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada.

Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referente às disciplinas a serem ministradas e ao modo de as ensinar.

O professor deve portanto buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo lúdico é cheio de fantasias e a arte trabalha “ brincando “ despertando o interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos ,por exemplo que se encontram na educação infantil ,tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia .elas aprendem com o imaginário.

Cada experiência nova que vivemos, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos(ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem.

É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente,

respeitar os horários estabelecidos.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH, 80% são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva, mas em certos casos, quando cobramos que fiquem sentadas e quietas, algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios, o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores.

Para existir aprendizagem existem três tipos de características básicas :

- atenção /concentração
- emoção /motivação
- memória

FONTE DE INVESTIGAÇÃO QUESTIONÁRIO REALIZADO COM UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM CRIANÇAS DE 7 A 10 ANOS DA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO.

- 1- Qual a maior dificuldade de aprendizagem enfrentada hoje em sala de aula?

Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é

o mais comum e encontrado ,pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entendertudo que lhe é ensinado .

2- Quais recursos são utilizados para resolver estes

problemas?Brincadeiras em grupo tentando socializá-la.

3- O que os professores oferecem para que isso seja

solucionado? Uma conversa aberta com os pais ,sempre

buscando ajuda da família .

4- Como os alunos agem com aqueles que indicam dificuldades de aprendizagem?

Infelizmente ainda há muita exclusão, com aqueles que parecem ou apresentam algo diferente.

5- Como os pais destes alunos recebem estas informações ?

Não aceitam, 80% não conseguem aceitar que os filhos precisam de ajuda ,dizem que é fase.

6- Qual suporte a escola, como corpo docente oferece?

Oferecem projetos voltados para a dificuldade de aprendizado, tentando inseri o educando em reforço escolar e até mesmo encaminhando para um psicólogo.

7- Qual suporte o governo oferece?

Infelizmente o professor trabalha com meios que ele mesmo proporciona, o governo cria programas que nunca estão disponíveis.

8- Qual sua expectativa para a educação?

Se cada um fizer sua parte teremos um ensino melhor, pois nossa sociedade depende disso. São crianças crescendo e cheios de esperança ,que precisam de suporte para serem direcionados.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS ESPECIAIS

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; Conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; Analisar a forma real de inclusão nas escolas.

A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da

Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da *mimesis*, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos “não materiais”, que são ideias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, aonde todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum.

Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários.

Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo. Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos.

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes às disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham “brincando” despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo, que se encontram na educação infantil, têm visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia; elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas

pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas.

Dificuldade de aprendizagem se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. é essencial que o diagnóstico seja feito o quanto antes, uma vez que há consequências em longo prazo.

Cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está em sua volta.

Sabemos que, em tempos atuais as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as dificuldades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas dificuldades através de suas atitudes em sala de aula. Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para nos professores. Porém ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido através de seus atos, e cabe a cada um de nós educadores a observá-las e orientar para uma possível melhora e avanço em seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social educação**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ALMEIDA, S.F.C. **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-**

aprender, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; **UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES** – UCDB ; GT: Educação Especial / n. 15; Agência Financiadora: CAPES/PROSUP. 2004

ANTUNES, Celso. **Professores e professores**: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORGES NETO, H E DE. **Informática e formação de professores**. Brasília : ministério da educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.

BRASIL, Lei nº 9.394. **Lei das diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

COSTA, N. F. **Dificuldades de Aprendizagem**: UM ESTUDO DOCUMENTAL. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

DELL'AGLI, B. A. V. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem.** Tese de Doutorado (Não publicada). Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 2008.

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; BRENELLI, Rosely Palermo. Dificuldade de aprendizagem: análise das dimensões afetiva e cognitiva. In: CAETANO, Luciana Maria (Org.). **Temas atuais para a formação de professores: contribuições da pesquisa piagetiana.** São Paulo: Paulinas, 2010. Cap. 2, p. 45-70.

DUARTE, M. Y. M. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Lei 8.069) de 1990.

FERREIRA, J. **A nova definição de dislexia:** evolução e comparação com a definição original. 2003.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. **Módulo: Dificuldades de Aprendizagem.** Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: (R)EXISTÊNCIAS E VIVÊNCIAS NO TEMPO E ESPAÇO DO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA. A PERSPECTIVA DO CECI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO, EM CONTRAPONTO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL DA BOLÍVIA.

PAULA RENATA SANTOS GOMES SANTINO

RESUMO

A presente pesquisa, tem como objetivo primordial investigar o impacto da Educação Infantil Indígena nos processos de construção de conhecimento étnico e racial das crianças e bebês Indígenas, indo ao encontro do combate ao racismo na educação infantil. Com base nos referenciais teóricos da Sociologia da Infância e os estudos culturais sob a perspectiva metodológica da Etnografia da Educação, serão analisados em contraponto, unidades escolares do Brasil e da Bolívia, especificamente na cidade de São Paulo os Centros de Educação Infantil Indígena que pertencem ao território da Diretoria Regional da Capela do Socorro. Na Bolívia, especificamente em Charagua Iyambae cidade que foi o primeiro caso de conversão de município em autonomia indígena dentro do marco legal do Estado Plurinacional da Bolívia. No Centro de Educação e Cultura Indígena em SP, serão analisadas as interações entre as crianças e bebês, entre eles e suas professoras(es). De modo que seja possível identificar quais as vivências interculturais e de identidade étnica e racial tem sido ofertada aos bebês e crianças indígenas e não indígenas que estejam inseridas no contexto sociocultural do território/bairro próximo as aldeias e o CECI. Nas cidades de Charagua Iyambe na Bolívia serão analisadas a concepção de educação das infâncias utilizando dos mesmos norteadores metodológicos que guiarão a investigação no CECI em São Paulo.

PALAVRAS CHAVES: Infâncias indígenas; Educação infantil; Bolívia; Etnografia da Educação.

INTRODUÇÃO

A dinâmica da escolarização indígena na América latina está marcada pela colonialidade, consequência da colonização dos povos originários iniciada no século XIV e que perdura até os dias atuais. Apesar disso, a história da educação infantil especificamente na cidade de São Paulo, sem dúvidas é marcada por inúmeros avanços comparado ao viés extremamente assistencialista que se oferecia aos bebês e crianças.

A identidade da educação infantil paulistana tem passado por uma reconfiguração significativa, uma vez que, a partir de 2002, a educação infantil passou a ser responsabilidade direta da Secretaria Municipal de educação, nos termos Decreto nº41.588/01(São Paulo, 2001). Em face de transferência da Secretaria de Assistência Social faixa etária de 0 a 3 anos, até então não atendidas pela SME, e suscitou o trabalho pedagógico com bebês. (SÃO PAULO, Secretaria Municipal de educação Coordenadoria Pedagógica Orientação Normativa de registros na Educação Infantil-p.2-3.SME/COPED/2020).

Assim como todo processo de transição, foi necessária uma reformulação das práticas pedagógicas com os bebês e as crianças e a relação entre os profissionais da educação das infâncias. Nesse sentido, surge o Currículo Integrador da Infância em 2015, mas de uma década depois, a RME resolveu elaborar, estudar e propor as práticas de registros, substituindo as antigas fichas de saúde utilizadas pela Secretaria de Assistência Social, entretanto, há de se perguntar: qual o impacto da educação indígena nos processos de construção do conhecimento étnico e racial comparado o modelo educativo atual, assim como, quais as perspectivas no combate ao racismo na Educação Infantil que ainda conta com seus resquícios colonial presente tanto nas práticas, quanto, expressa na legislação específica da educação escolar indígena nos países da América Latina. E como os currículos e as práticas pedagógicas que permitem as vivências das crianças e bebês, se adequa ante a heterogeneidade étnica e linguística de centenas de povos originários? Como educação escolar indígena incorpora o seu ideário e, inversamente, como atua para preservar os saberes ancestrais?

O fazer pedagógico das infâncias na rede municipal de SP, se norteia nos conceitos de documentação pedagógica e projetos que vão ao encontro dos registros, tanto pelas educadoras, quanto pelas crianças e bebês. “O registro diário, compreendido como instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo de professoras e professores espaço no qual marcam o vivido, conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias. (Ostetto, 2017, p.19).

Na história da educação infantil do município de São Paulo, o conceito de documentação pedagógica surge em 2013 com a Orientação Normativa nº 1: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares (São Paulo, 2014). Em São Paulo a documentação oficial que rege o fazer pedagógico dos professores chama-se “Currículo da Cidade”, cada componente de área tem seu documento oficial. Em atendimento as Leis 10.639 e 11.645 a RME conta com currículos específicos para os povos indígenas (2019) e educação antirracista povos afro-brasileiros (2023). Nesse sentido, o último documento oficial da RME especificamente para as infâncias indígenas é de 2012. *“Orientações curriculares expectativas de aprendizagem e orientações didáticas Educação Infantil Escolar indígena.”* O documento frisa a necessidade de haver orientações curriculares, expectativas de aprendizagens e orientações didáticas dos centros de educação infantil indígena (CEII) vinculados aos centros de educação e cultura indígena (CECI) da cidade de São Paulo. Concomitantemente ao lançamento deste currículo, o programa EHPS da PUC-SP contribuiu na produção intelectual da dissertação de Mestrado: *“A criação do Centro de educação e cultura indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu”* Por Edna Ferreira que foi coordenadora do CECI Krukutu (Parelheiros- Capela do Socorro) em 2005-2008 e do CECI Tenondé Porã (Jaraguá) em 2006-2008.

A Educação Indígena na América Latina vai se desenvolver de acordo com o que cada nação enfrentou em seu processo colonial de maneira única, o que impactou a maneira como a educação escolar indígena foi desenvolvida e aplicada. Para obter uma visão mais abrangente da situação atual, é

necessário examinar o histórico específico de cada região. Portanto, nesta pesquisa propõe-se uma contextualização histórica da evolução da educação escolar indígena nos países em foco desta pesquisa – Bolívia e Brasil.

De acordo com Souza (2020), pensar a implementação da educação escolar indígena, é entender o Estado como principal agente detentor de ferramentas e fundamentos jurídicos e legais, que se resultam de um processo histórico social, de evolução de uma sociedade, das lutas de movimentos indígenas e lideranças. Esses fundamentos jurídicos ou legislação é que dão garantia da implementação, controle, e promoção dessa educação. Cada país tem seu corpo de leis que foram criadas com o intuito de regular essa educação escolar. Nesse sentido, com o intuito de responder as questões levantadas por essa pesquisa, será necessário um aprofundamento histórico e cultural dos países mencionados, nos vieses da educação de modo geral até chegarmos na Pedagogia das Infâncias Indígenas e sua influência nas infâncias.

JUSTIFICATIVA

A priori, esse projeto de pesquisa pretende contribuir para o debate da relação das infâncias indígenas e sua contribuição para as escolas de Educação Infantil de primeira infância (CEI) da rede municipal de ensino de São Paulo, sob a perspectiva da relação cultura e escola, identidade e interculturalidade, considerando a identidade das crianças indígenas dos CEI em contraponto a educação escolar da Bolívia. Ao pensarmos a educação Boliviana, é importante considerar que sua denominação de plurinacional se deve à **presença no seu território de múltiplas etnias indígenas**, como os aimarás, quéchuas, yuracarés e ayoreos (ou morotocós).¹¹

A Bolívia é um dos países da América do Sul marcado pelas características etnográficas, multilinguísticas e pluriculturais, tendo como línguas oficiais o quéchua e o aimará, além do espanhol. Essa realidade compõe uma dinâmica especial que ocorre em países com muitas línguas faladas, onde umas se destacam em detrimento de outras e muitas vezes são também desvalorizadas em razão do maior

¹¹ Fuente: <https://humanidades.com/br/bolivia/#ixzz8ksBEplhw>

ou menor prestígio de seus falantes (Souza, 2020).

A escolha da cidade de Charagua Iyambae dá-se ao fato de sua Autonomia Guarani como primeiro exemplo de conversão de um município em uma autonomia indígena dentro do contexto legal do Estado Plurinacional da Bolívia. Esta conquista histórica representa uma vitória significativa para a Nação Guarani, que, apesar de estar dividida entre Bolívia, Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, continua empenhada na restauração de seu território.

Embora esse processo de autonomia ofereça novas alternativas para a organização política, ele enfrenta desafios consideráveis. Esses desafios evidenciam a persistência da colonialidade do poder e dos sistemas ideológicos e políticos do Estado, mesmo em uma nação que se orgulha de reconhecer a plurinacionalidade. Em se tratando da educação das infâncias, tanto o Brasil, quanto a Bolívia avança concomitantemente seus avanços políticos. A Educação das infâncias indígenas em São Paulo vem se desenvolvendo nos últimos anos, justificando a premissa de uma construção da pedagogia das infâncias que vem se desenvolvendo por meio das pesquisas e análises feitas nos âmbitos acadêmicos sobre as práticas experimentadas por bebês, crianças, educadores e famílias nos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI-SP) e Centros de Educação Infantil (CEI) e Escolas de Educação Infantil.

Portanto, garantir apenas o acesso à educação infantil não é suficiente; é crucial transcender a abordagem compensatória que caracteriza a educação pré-escolar, bem como o modelo uniforme, colonial e genérico de infância. Isso implica adotar a perspectiva de que não existe uma única forma de infância, mas sim uma diversidade de infâncias, interculturais e marcadas pela interseccionalidade entre raça, gênero e etnia.

Cada uma com significados valiosos para os estudos e a reflexão sobre a educação e a concepção de criança e bebê. É essencial examinar a realidade das crianças no contexto brasileiro e boliviano, mesmo diante de sua

diversidade, para entender quem são, onde vivem, como se desenvolvem e com o que se envolvem, a fim de elaborar considerações mais fundamentadas sobre elas. Nesse sentido, os povos indígenas Guarani do extremo sul da cidade de São Paulo na aldeia Krukutu e da cidade boliviana de Charagua Iyambae de poderão dialogar em muitas frentes. Desde a valorização do seu território até modos de se pensar a Educação Infantil e Educação Infantil Indígena.

OBJETIVOS

Ao longo do estudo buscamos atender aos seguintes objetivos: a) analisar o impacto no processo de construção de conhecimento das crianças e bebês na Educação Infantil das Infâncias Indígenas da América Latina, especialmente Brasil e Bolívia; b) Investigar a Pedagogia das Infâncias Indígenas a respeito da intersecção entre etnia e gênero e as proposições no combate do racismo; c) descrever características e aspectos da Educação Infantil Indígena encontrada no CECI-SP, em contraponto à cidade de Charagua Iyambae, assim como, observar os métodos de ensino sob a luz da decolonialidade.

REVISÃO DA LITERATURA

Com o objetivo de justificar a relevância social e acadêmica que tal projeto se apresenta, faz-se necessário fazer a revisão da literatura que tem como objetivo ser uma etapa crucial durante esta pesquisa acadêmica. Ela envolve a análise e síntese das pesquisas existentes sobre um determinado tópico para entender o estado atual do conhecimento e identificar lacunas ou questões não resolvidas. Nesse sentido, foram consultados os seguintes buscadores de teses e dissertações no Brasil: BDTD; CAPES. A nível internacional foi consultado: SCIELO.

Esta pesquisa perpassa muitas áreas do conhecimento e temas da educação de um modo geral, como Infância; Cultura Indígena; América Latina; Pedagogia das Infâncias; Educação Infantil Boliviana. Esses temas apesar de

dialogarem não estão na direção do problema proposto neste estudo.

Desse modo, é necessário uma análise cuidadosa e ética a respeito do que já se tem produzido nessas temáticas, com o intuito de encontrar trabalhos que dialoguem com o mais próximo do objeto de estudo desta pesquisa. E caso não seja possível encontrá-lo, justificar a o ineditismo do estudo.

Nesse sentido, a fim de refinar a busca utilizou-se os seguintes marcadores: Educação Infantil Indígena; Educação Infantil na América Latina; Educação Infantil na Bolívia; Tempos e espaços das Infâncias Indígenas; Intersecção e Infância. O recorte temporal ficou entre 2004 e 2024, exatamente 20 anos após a criação dos CECI na Cidade de São Paulo.

Nesse primeiro momento da pesquisa, foi feita as buscas seguindo os marcadores. Percebe-se uma vasta diversidade de áreas de estudo nos trabalhos encontrados. Desde a literatura a interculturalidade das infâncias indígenas. Faz-se necessário um refinamento mais profundo nos marcadores com o intuito de criar descritores que possam direcionar o olhar pesquisador para as seleções de trabalhos que irão contribuir na discussão.

O que ficou bastante evidente, foi a ausência de trabalhos que contraponha as experiências das crianças em contexto educacional indígena tanto a nível de Brasil como na Bolívia. Do mesmo modo, foi observado ausências de trabalhos que se propusessem a investigar os CECI em SP, o último trabalho acontece em 2012, uma dissertação desenvolvida na PUC-SP por Edna Ferreira que chegou a ser coordenadora do CECI Krukutu. Outro fator bastante relevante à aplicabilidade deste projeto tanto na comunidade acadêmica, quanto para o “chão” da escola de educação infantil, considerarmos as poucas pesquisas com foco para o tema das infâncias indígenas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (maior cidade da América Latina) e suas implicações teórico metodológicas no processo de ensino e aprendizagem dos bebês e crianças.

Banco de dados	Marcador	tese	Dissertação

BDTD	Educação Infantil Indígena	41	140
BDTD	Educação Infantil na América Latina	48	85
BDTD	Educação Infantil na Bolívia	10	10
BDTD	Tempos e espaços das Infâncias Indígenas	20	10
BDTD	Intersecção e Infância	34	23
CAPES	Educação Infantil Indígena	5	25
CAPES	Educação Infantil na América Latina	5	5
CAPES	Educação Infantil na Bolívia	0	3
CAPES	Tempos e espaços das Infâncias Indígenas	1	4
CAPES	Intersecção e Infância	4	16

REFERENCIAL TEÓRICO

Entre os muitos lugares possíveis dentro do campo da educação para se olhar a questão da Educação infantil, a escolha pela infância indígena amparada pela sociologia, os estudos culturais, de identidade e interseccionalidade ocorre principalmente, por ser capaz de considerar as crianças sujeitos protagonista, e, portanto, parte de uma categoria social, a infância (Qvortrup, 2009 *apud* Nascimento p.140, 2011).

Atentemo-nos a sociologia da infância e a intersecção com as questões de etnia e gênero nas Infâncias Indígenas tanto no Brasil, quanto na Bolívia. Observa-se que as diferenças que naturalmente estão presente no território escolar podem vir a contribuir para as crianças e bebês o enfrentamento de inúmeros impasses e diferentes formas de violência como a discriminação e o racismo apontado por Cavallero, 2002, por sua origem, raça, etnia e classe social. nesse processo inicial de escolarização, sobretudo na primeira infância. Se a invisibilidade da criança é um fato sócio-histórico (Abramowicz, 2018), pensemos nas crianças negras e indígenas que tem sua identidade negada no espaço escolar completamente diferente do seu território de origem, como um fenômeno social do racismo estrutural que consequentemente atinge os povos originários.

Nesse sentido, pensar a Educação Infantil Indígena no Brasil pela figura dos CECI e na Bolívia, pela presença da etnia nas escolas, é interessante

refletirmos a luz do referencial teórico, como as relações se estabelecem? Como são as brincadeiras entre estas e seus pares, como acontece a socialização e a construção do conhecimento nessa perspectiva decolonial de Pedagogia da Infância Indígena. Outro fator que se faz presente é prevalência do gênero feminino no exercício do magistério das infâncias, justificando a necessidade de uma investigação teórica e metodológica em vias da intersecção de raça e gênero. Nesse sentido, considerando a identidade cultural (Hall, 1997) das crianças indígenas, esta pesquisa questiona quais são as dificuldades de adaptação? Como os adultos tratam essas crianças? Existe por parte das famílias dessas crianças o pertencimento étnico, considerando que no Centro de Educação Infantil (regulares) da cidade de São Paulo já existe a presença de crianças de outras etnias, como a Bolívia, País com o maior número de indígenas autodeclarados e o primeiro país a eleger um presidente indígena e objeto de estudo desta pesquisa

Em contraponto Brasil e Bolívia, como a escola de educação infantil lida com a presença da criança indígena, sua família e seu interculturalismo arraigado na sua identidade social, cultural e política? E como essas Unidades Escolares se relacionam com os CECI e os CEII em São Paulo. Existe um interesse em olhar para outras formas de infâncias?

Silva e Silva (2022), nos apresenta contribuições importantes das infâncias indígenas para as infâncias escolarizadas.

Ao pensarmos sobre os modos que sustentam as relações de diferentes povos indígenas com seus curumins, fomos conduzidas a reflexões que estendem nosso debate para questões que extrapolam as vias racionais que orientam a maior parte dos estudos e pesquisas sobre a educação escolar voltada para a infância (Silva, L, D & Silva, 2022. p.285). [...] É através da corporeidade que a inserção social de crianças indígenas acontece, como exercício coletivo de reconhecimento da alteridade. As crianças indígenas aprendem experienciando, não há uma preocupação com uma expectativa de formação para o futuro. O presente é o tempo do aprender. Para o escritor Ailton Krenak (2020), em nossas sociedades ocidentais e até mesmo nas atuais culturas orientais, a educação se preocupa em ofertar “um futuro produzido por adultos”, quando deveríamos “recepção a inventividade da infância”. (Silva, L, D & Silva, D, 2022. p. 286).

Todo esse aparato de questionamentos cabe perfeitamente na investigação da complexa relação escola, cultura e interseccionalidade em torno da raça e

etnia na rede municipal de ensino de São Paulo e nas escolas da cidade de Charagua Iyambae na Bolívia. O que nos leva a falarmos de interculturalidade nesse projeto, compartilha-se dos campos teóricos desenvolvidos por autores como Moreira (2003), Jean Claude Forquin, Henry Giroux (1996), Michael Apple (1982), Raymond Williams (1992) Gimeno Sacristan (1995) contemporâneos de Paulo Freire (1996), críticos ao neocolonialismo principalmente no campo das culturas.

As contribuições do estudo do interculturalismo no processo de escolarização nos dias de hoje nos ajuda a construir discussões a respeito da educação, currículo, sociedade e a construção do conhecimento de forma coletiva e equânime que permita uma real valorização da alteridade desde a primeira infância.

Pensando em uma escola da infância que consciente da sua função social, sabe que deve oportunizar aprendizados significativos, isto é, a ideia do interculturalismo: contribuir para a convivência saudavelmente entre os diferentes (Silva; Souza, p. 34, 2012), que são distintos e peculiares, reconhece os direitos humanos como gênese de uma educação emancipadora que de fato acolhe os mais variados grupos sociais em suas diferenças étnicas, de raça, classe, gênero, opção sexual, condição física e mental.

O amadurecimento da sensibilidade para com o tema das diferenças culturais é uma conquista recente. Mas o problema do encontro e do conflito entre culturas e educação é antigo, e com relação à cultura das infâncias indígenas e negras o caminho parece inicial. Esses embates envolvendo cultura e educação tem sido enfrentado e “resolvido” geralmente valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido.

A temática das interseccionalidade entre raça e etnia no campo da educação infantil e as infâncias, especificamente a questão da presença dessas crianças nas escolas paulistanas é uma matemática importante, interessante e instigante para professores, pesquisadores das ciências sociais e da educação,

gestores educacionais, entre outros atores envolvidos com a questão da educação.

É importante frisar que as infâncias indígenas considerando as inúmeras etnias que a cidade de São Paulo tem abrigado nos três CECI, devem ser considerados a sua importância, dado a força e a intensidade que os fenômenos de segregação e violência simbólica possuem com a infância (Qvortrup, 2011).

É preciso considerar a educação infantil como lugar de encontro entre diversas experiências e práticas educacionais (Bonomi, p. 162, 1998 *Apud* Siller, p.2, 2011), sobretudo, a principal atividade das crianças: o brincar, independente da diversidade étnica e racial. Entretanto, as crianças indígenas ensinam para nós experiências esquecidas no manejo com a nossa corporeidade.

São nas pinturas com carvão, urucum e jenipapo, nos ornamentos de sementes e plumas para se enfeitarem, nos gestos, movimentos e expressões entoados nos cânticos e nas danças “que tais sistemas sensoriais/perceptivos oportunizam experiências transformativas de atuação no cosmos, atualizam o conhecimento indígena e seu relacionamento com o outro” (Cohen, 2018, p. 168). Para Cruz (2009), através do corpo, as crianças indígenas também vivem e exploram o mundo, na aplicabilidade concreta dos afazeres e práticas domésticas, que não exigem a presença do componente lúdico. Portanto, é no dia a dia, acompanhando os mais velhos, observando, imitando, criando, inventando e compartilhando, que as crianças indígenas aprendem princípios éticos de liberdade e autonomia fundamentais e de uma educação humanista (Silva, L. D. Da; Silva. 2022, p. 285).

Os contextos socioculturais, geracionais, etários, étnicos, de raça e classe, fazem parte das infâncias em um lugar de direito. Nesse sentido, dentro do espaço escolar por meio das interações sociais e as brincadeiras as crianças aprendem coisas novas, trocam ideias, trocam conhecimentos, enfim, constroem cultura. Esse processo de aprendizagem considerado como direito universal inalienável. Apesar dos direitos das crianças se fazerem presentes há décadas na legislação brasileira, a distância entre o proclamado e o realizado continua aumentando, principalmente ao considerarmos as crianças migrantes, negras e indígenas. E as costumeiras violências raciais, de gênero e xenófobas que sofrem.

Para a rede municipal de ensino de São Paulo, documentos como: “Currículo da Cidade de Educação Infantil” (2019); “Currículo da Cidade Povos Migrantes” (2021) e recentemente “Currículo da cidade educação antirracista. Orientações pedagógicas povos afro-brasileiros (20223). São avanços significativos. Como nos aponta Apple; Buras & Cois, 2008, p. 234 “a democratização do acesso certamente é um aspecto importante do projeto de escola”. Caberá nesta pesquisa uma profunda investigação da documentação pedagógica da Bolívia, em especial as escolas das infâncias, para fazermos o contraponto de semelhanças e diferenças na Pedagogia das Infâncias Indígenas.

Nesse sentido, considerando o currículo como objeto de poder e luta, ainda que estejamos distantes da construção democrática deste documento norteador, devemos questionar quais as suas funções:

A problemática envolvendo o currículo para uma pedagogia indígena, é algo antigo e que sem dúvida atinge outros países da América Latina, visto que os povos originários habitam outros territórios. “Todos os dias, os jovens indígenas que estudam em escolas urbanas no sudeste dos Estados Unidos enfrentam desafios à sua existência individual e coletiva como povos indígenas” (Apple; Buras & Cois, 2008, p.125).

Nesse sentido, o currículo não deve ser apenas um objeto de poder e disputa, mas a construção coletiva e subjetiva das identidades presentes no espaço escolar.

Identidade se refere a um contínuo sentimento de individualidade que se estabelece valendo-se de dados biológicos e sociais [...] A identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem. Desse modo, a identidade é concebida como um processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da personalidade no decorrer do indivíduo (Cavallero, 2002, P. 19).

Em se tratando da análise dos documentos oficiais nesse primeiro momento do estudo da rede municipal de Ensino de São Paulo, com relação à primeira infância, as creches e práticas pedagógicas de sucesso ou pesquisas com o viés de infância indígena que considerem essa faixa etária, não aparece nos

documentos oficiais da RME, o que leva a questionamentos de qual o embasamento teórico e investigativo tais documentos têm sido construído e para quais sujeitos?

A respeito desse questionamento, Sonia Guajajara, atual ministra dos povos indígenas, no livro “Educação contra a barbárie, nos presenteia com uma concepção de educação indigna esperançosa e de cura em tempos de adoecimento social que tem reverberado nas escolas. A educação indígena é uma práxis de resistência no modo de se fazer e pensar educação. Mas de quem estamos falando a respeito do pensar? Propor? Pesquisar? São educadores indígenas, não indígenas que se comprometem com a causa e procuram pisar o solo sagrado do território de espaços como o CECI.

É inegável que os povos originários são detentores de vários e preciosos conhecimentos tradicionais. A apropriação desse conhecimento do território dos alimentos e das medicinas permitiu aos colonizadores europeus avançarem sobre o solo brasileiro de forma devastadora (Guajajara, 2019, p.172)

Nesse sentido, e considerando a escassez de pesquisas nessa temática, esse projeto lança-se como importante ação de resistência e possibilidades de abertura de caminhos para outras pesquisas que irão considerar não apenas as crianças e suas infinitas subjetividades, mas também as crianças indígenas e sua filosofia de infância e como isso pode contribuir para as Unidades Educacionais regulares.

Nós povos indígenas acreditamos em uma educação que dialogue com o movimento da vida, com o viver no território, pois o território também ensina. Consideramos o aprender por meio dos conhecimentos tradicionais como um “aprender sem se prender”, sem prender os corpos no lugar único da sala de aula (Guajajara, 2019, p. 172).

Agora imaginemos essa concepção de infância indígena sendo vivenciada na primeira infância, na valorização do território, na formação das educadoras para as muitas categorias de infâncias que existem, assim como a experiência de conhecer espaços como o CECI e sua pedagogia indígena em contraponto com a Educação da Bolívia em sua primeira cidade Charagua Iyambae de autonomia Guarani como primeiro exemplo de conversão de um município em uma autonomia indígena.

MÉTODOLOGIA

Partindo da premissa que os objetivos desta pesquisa irão investigar o impacto no processo de construção de conhecimento das crianças e bebês na Educação Infantil das Infâncias Indígenas da América Latina, especialmente Brasil e Bolívia a respeito da Pedagogia das Infâncias Indígenas e da intersecção entre etnia e gênero e as proposições no combate do racismo em consideração as características e aspectos da Educação Infantil Indígena encontrada no CECI- SP, em contraponto à cidade de Charagua Iyambae Bolívia, esta pesquisa fará uso da Etnografia da Educação, como metodologia de trabalho.

“A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (André, p.33, 1995).

Nesse sentido, a prática etnográfica contribuirá para a investigação no ambiente escolar da primeira infância indígena CECI em São Paulo e na Bolívia em suas escolas regulares.

Partindo da perspectiva de sujeitos cada qual protagonista no processo escolar, permitindo que se chegue bem perto para tentarmos entender como operam em seus mecanismos.

Segundo, André (1995), por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar. Ao pensarmos as infâncias Ostetto nos apresenta um olhar delicado que deve ser adicionado a prática de coleta de dados deste projeto:

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação (Ostetto, 2017, p30).

No âmbito deste projeto, pretende-se analisar a relação das crianças e a comunidade escolar tanto do CECI quanto de uma escola selecionada no município de Charagua Iyambae Bolívia. Observada nas interações família e professores; Crianças, bebês e professores; Crianças e bebês; Equipe gestora e família.

Justamente por se tratar de investigar a partir do olhar da criança, sem interferência do pesquisador por meio de perguntas padronizadas ou previamente formuladas. Uma vez que é preciso considerar as crianças sujeitos histórico e de direitos, atores sociais, produtores de cultura, resultado de uma construção social que vai sendo configurada a partir da dinâmica histórica, cultural e social (Qvortrup, 2010).

E sem dúvida, devemos considerar a concepção de infância indígena como nos apresenta Guajajara:

A educação indígena tem muito a ensinar: o respeito aos diferentes espaços e tempos, a ênfase na territorialidade, o fazer democrático e plural. Dar relevância a esse outro jeito de ensinar e aprender é um caminho de cura, um remédio para tempos de doença social. Que a escola comece a considerar o espaço do território como um lugar onde também se aprende – o ritual, a língua, a matemática, a física, a química, o escrever e inscrever o outro -, mas sem perder a conexão com aquilo que se é e com aquilo que se vive. A escola precisa fazer sentido em relação ao que já somos no mundo, sem nos desconstituir colonizando as nossas mentes (Guajajara, 2019, p173).

Prioriza-se registrar as relações sociais entre os diversos sujeitos presentes neste estudo. Para isso a Etnografia da Educação poderá contribuir, no sentido de

É possível buscar um entendimento da comunidade através do ponto de vista de seus membros e descrever as interpretações que eles dão aos acontecimentos que os cercam, isto é, almeja-se uma perspectivaêmica (que leva em conta o ponto de vista dos participantes da pesquisa) e uma perspectiva ética (que diz respeito ao ponto de vista dos participantes) (Gomes; Neves; pg. 4, 2021).

Entende-se que este a respeito da Pedagogia das Infâncias, ainda precisamos desenvolver um entendimento sobre o seu crescimento, o comportamento e as linguagens infantis, especialmente no que diz respeito às relações sociais entre as crianças.

Nesse sentido, as indicações das crianças são reveladoras do processo de

formação humana delas; ao investigá-lo, descobrimos que não somos nós, adultos, que moldamos o processo de formação humana, intelectual e cultural das crianças, nem mesmo que isso ocorre por uma condição natural da vida infantil. Toda a formação acontece por meio das interações sociais e está intrinsecamente relacionada a fatores como etnia, gênero, classe social, localização geográfica, religião, entre outros.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. *Sociologia da infância: traçando algumas linhas*. V. 8, n. 2 p. 371-

383. Contemporânea dossiê. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

ANDRÉ, D, A, Marli Eliza. *Etnografia da prática escolar*. Papirus. Campinas, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Ed.Contexto, 6ª reimpressão, São Paulo, 2002.

FERREIRA, Edna. *A criação do centro de cultura indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu*. Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

FREITAS, C, Marcos; SILVA, A, Paula. *Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: Adaptações, vulnerabilidades e tensões*. Cadernos de pesquisa, v.45, n.157, p. 680- 702, 2015.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Lamparina, 12ª edição, 2ª reimpressão. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, 2019.

MAGALHÃES, M, Giovana; SCHILLING, Flávia. *Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: Fronteiras do direito à educação*. Pro-posições, n 1 (67), p. 43-63, Campinas, 2012.

NASCIMENTO, P. B, Maria Letícia; PEREIRA, Bárbara Elisa. *De objetos a sujeitos de pesquisa: Contribuições da sociologia da infância ao desenvolvimento de uma etnografia da educação de crianças de populações tradicionais*. Educação: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 36, Rio Claro-SP, 2011.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MÜLLER, Fernanda. *Ética no encontro com bebês e seus/as cuidadores/as*. In: *Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 2*. Rio de Janeiro: comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd, 2021, p. 94-10.

QVORTRUP, Jens. *A infância enquanto categoria estrutural*. Educação e

Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.

SILVA, Eliane; SILVA, Dagmar. *O que pode a educação das crianças indígenas ensinar para as escolas voltadas para a educação das infâncias?* Artigo, Inter-ação, v47, n1, p280-292, 2022.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A ABRANGÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO COMO UM TODO

SILVANA APARECIDA DE OLIVEIRA ARAÚJO

RESUMO

A busca por mais saúde e qualidade de vida tornou a Educação Física essencial também no âmbito escolar, sendo um fator garantidor de um estudo profundo e prático que motiva uma vida saudável. Quanto mais cedo o estudante é estimulado a fazer exercícios físicos, mais naturalmente o hábito é incorporado no seu cotidiano, beneficiando sua saúde, ou seja, o controle do peso, a questão cardiovascular e a desenvolver a força muscular. Para além de uma aula divertida são notórios os impactos positivos para o desenvolvimento psicossocial, através dela, os alunos desenvolvem a confiança, aprendem a trabalhar em grupo e criam habilidades interpessoais – valores que são essenciais em suas vidas, dentro e fora da escola. Valorizar a Educação Física dentro da rotina escolar é fundamental, sendo crucial a criação de abordagens criativas para estimular a prática entre os alunos para que todos aproveitem e tenham sucesso em vários aspectos ao longo de suas vidas.

Palavras - chave: Educação Física; Saúde; Corpo; Mente; Desenvolvimento global.

INTRODUÇÃO

O que para muitos, leigamente possa parecer, mera brincadeira, momento de lazer e descontração ou uma ótima alternativa às aulas convencionais (tidas como entediante), quando se fala em Educação Física, é preciso lançar luz ao fato que ela contribui para a socialização dos sujeitos. Ela ajuda na formação de uma consciência solidária e cidadã, na qual as diferenças e limites são respeitados. E, sim, todo benefício vem acompanhado de prazer, liberação de endorfina (hormônio da felicidade), ao passo que proporciona qualidade de vida.

A Educação Física é a área do conhecimento que se dedica ao desenvolvimento da saúde integral das pessoas, por meio de fatores corporal e cognitivo. Ela promove a reflexão, pois quando envolvidas na atividade, as crianças são levadas a pensar sobre aquilo que estão fazendo, a analisar a situação e tomar decisões. Buscando encontrar maneiras de melhorar as suas *performances* ao passo que vão desenvolvendo uma ampla gama de habilidades e a capacidade de usar táticas, estratégias e ideias para desempenhar com sucesso tarefas decisivas. Ou seja, essa prática tem um papel importante no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, incluindo conceitos de justiça, além de responsabilidade individual e coletiva, de liderança, treinamento e arbitragem. As experiências oferecidas através da Educação Física promovem aprendizagem em situações competitivas, criativas e desafiadoras. As quais podem ser ampliadas juntamente com o prazer esportivo ao atingir seu potencial físico em uma variedade de ambientes em que o esporte esteja presente.

Essa prática, partindo da escola, tende a nutrir em seus estudantes, desde cedo, o espírito esportivo em todos os aspectos da competição e incentivar um estilo de vida saudável/ativo. E isso pode ser possível com a incorporação na sala de aula do estímulo à sua prática, assim como também durante o recreio; investindo em equipamentos esportivos e para ginástica; aulas para todas as faixas etárias sendo ministradas por um professor especializado, dentre outras possibilidades. Isso é importante porque não se deve tratar esse componente curricular de forma leviana, ou os benefícios, que oferece, serão deturpados e transmitidos irresponsavelmente. Essa disciplina pode ainda reduzir a incidência do sedentarismo, de vícios e maus hábitos alimentares que são comportamentos de risco.

A tecnologia pode ser uma grande aliada das escolas na hora de promover a importância das atividades físicas junto aos alunos, especialmente quando o corpo docente consegue, através de uma otimização de processos do dia a dia, ter mais tempo livre para se dedicar às novas iniciativas.

O AUTOCONHECIMENTO ATRAVÉS DO MOVIMENTO

A prática de exercícios físicos e atividades desportivas na escola são uma oportunidade para que os estudantes saiam da sala de aula convencional e realizem atividades mais dinâmicas e em grupo, rompendo a rotina das aulas teóricas, que costumam ser mais cansativas. Envolvem a motricidade humana e a expressão corporal, associadas aos aspectos sociais, históricos e culturais da sociedade e realiza seu propósito transmitindo conhecimentos da cultura corporal do movimento.

A Educação Física faz parte do desenvolvimento global dos alunos e com sua capacidade de lidar com o próprio corpo e com a promoção do bem-estar. As atividades físicas são essenciais para a saúde física e mental, pois os exercícios contribuem para um cérebro saudável, estimulando funções cognitivas, como a atenção, a memória e o raciocínio lógico, o que melhora o desempenho escolar. O que muito se defende é “[...] uma educação física que não seja apenas de práticas esportivas, mas que seja sobretudo escolar. A BNCC [...] traz muito disso ao abordar brincadeiras, jogos, ginástica, danças...”, diz Kátia Cibas, coordenadora de formação do Instituto Rodrigo Mendes.

Atualmente, o estilo de vida das crianças e dos jovens está voltado a aspectos tecnológicos, diminuindo o contato com estímulos físicos, e a escola cumpre o papel de proporcionar essas atividades e experiências mais amplas que envolvem cultura, lazer e saúde.

Segundo o site *Wikipédia*, as práticas corporais são repertórios e conhecimentos construídos pela humanidade como manifestações humanas e práticas sociais, de natureza complexa, histórica e heterogênea, que integram o acervo daquilo que vem sendo chamado de cultura corporal ou sociologia do corpo. É importante lembrar que essas são práticas realizadas fora das obrigações, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos.

A BNCC propõe o desenvolvimento de práticas corporais compostas por três elementos: movimento corporal sendo essencial; organização interna partindo de graus variados e lógicas específicas; e produto cultural associado ao entretenimento e/ou com o cuidado do corpo e a saúde em si.

É fundamental que as atividades físicas e os esportes específicos para cada faixa etária, tenham base nos **direitos de aprendizagem**. Que segundo a BNCC são norteados por ações como:

CONVIVER: que possam brincar e interagir com os colegas e convivam com situações em que precisam respeitar regras.

BRINCAR: as brincadeiras devem estar presentes na rotina da criança, planejadas e variadas, exercitando-se por meio do lúdico.

PARTICIPAR: envolvimento em todas as etapas, decisão de materiais e estrutura pretendida, dentre outras possibilidades.

EXPLORAR: manuseio de diferentes materiais concretos e simbólicos.

EXPRESSAR: como exemplo eficaz há as rodas de conversa, durante as quais devem ser apresentados materiais diversos a serem explorados e assim, a partir de diferentes linguagens, possam expressar-se.

A partir do fato que a criança consegue se expressar por meio do corpo, ao realizar atividades físicas e recreativas e para que seu direito seja garantido é essencial que o professor promova situações favoráveis. A observação auxilia na criação de situações simples, mas que os auxiliem na descoberta de si e dos outros, permitindo que as crianças conheçam o seu corpo e se identifiquem com ele ao se expressarem por meio do movimento.

As competências e as habilidades gerais específicas da Educação Física são: Compreender a origem da cultura corporal de movimento; Planejar e empregar estratégias para resolver desafios; Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais; Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética do corpo; Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais; Reconhecê-las como elementos constitutivos da identidade cultural; Usufruí-las de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer e ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde; Reconhecer seu acesso como direito do cidadão; Experimentar, desfrutar, apreciar e criar

diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura.

Criar critério, respeitando a faixa etária/ciclo que o aluno está, é imprescindível. Não esquecendo que os exercícios que se tornam mais eficazes nas aulas são sempre aqueles que envolvem descontração, dinâmica e um ar de brincadeira. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a Educação Física, além de introduzir a compreensão do mundo através da cultura do movimento, tem como objetivo desenvolver a coordenação. Já nos Anos Finais ela consolida e refina habilidades motoras, competências cognitivas e atitudes em relação à atividade física e no Ensino Médio, ela tem como proposta explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e valores associados a elas fazendo parte da área de Linguagens e suas Tecnologias para um estilo de vida ativo. Apesar de a Educação Física ser a aula mais esperada da semana, é durante essa fase que os jovens já não possuem mais a mesma empolgação de quando eram crianças.

A Educação Física, uma das disciplinas mais importantes do currículo escolar, tem objetivos mais profundos por trás das aulas, sendo instrumento pedagógico para desenvolver nas crianças/adolescentes atributos como espírito de equipe, convivência em grupo, compreensão e respeito às diferenças, solidariedade, cooperação, respeito ao próprio corpo e dos colegas, disciplina em relação a normas, competitividade sadia, entre outros conceitos de cidadania. Ou seja, seu desenvolvimento global, pois insere valores e estimula-os ao respeito mútuo, gerando, conseqüentemente, mais empatia e cria-se convivências mais harmoniosas e construtivas entre os envolvidos. Trata-se de uma disciplina que estuda o ser humano de maneira integral, abrangendo toda a complexidade dos aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e sociais dos indivíduos. É a área do conhecimento que visa à promoção, prevenção, manutenção e reabilitação da saúde física e mental das pessoas, buscando também a melhoria da sua qualidade de vida.

A presença da Educação Física nas escolas brasileiras teve início no século XIX, com a Reforma Couto Ferraz, em 1851, que tornou obrigatória a ginástica nas

escolas do município da Corte. Mas, nesse mesmo período o esporte já era praticado tais como remo, natação e futebol a disciplina consolidou-se no Brasil em 1882, com o parecer de Rui Barbosa sobre a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior”.

A Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo da sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento que levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à saúde corporal, não se deve exclusivamente e nem tampouco prioritariamente, aos militares. (FILHO, 2003, p. 39).

Após a Segunda Guerra Mundial, toda a Educação Física escolar foi voltada aos esportes de rendimento, privilegiando os mais aptos e apresentando, portanto, um caráter tecnicista. Foi em 1930, na Era Vargas, que a Educação Física passou a ser obrigatória nos diferentes níveis de ensino, como uma maneira de promover hábitos saudáveis e de higiene em toda a população.

Na década de 1980, passou por profundas modificações sociopolítico-metodológicas. Os antigos pressupostos – rendimento padronizado, tecnicismo, seletividade, competitividade etc. – começaram a ser sentidos e contestados. (BRASIL, 1997). Passou-se a pensar e a exercer a Educação Física na escola com abordagens que vão desde estudos psicomotores e propostas desenvolvimentistas, até àquelas de cunho social. Conquistando clubes e academias, para públicos de todas as idades. Até então a Educação Física se limitava ao ambiente escolar. Hoje estão presentes em outros segmentos que visam reabilitação de pacientes, ginástica laboral, recreação e, é claro, preparação física para a prática de esportes. Há múltiplas maneiras de aprendizagem, afinal ele se dá em diversos sentidos, como o aprendizado do corpo, do cognitivo e do social.

Em 1996 o Ministério da Educação apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais e os três elementos necessários na aula de Educação Física. Com informações que se aproximem da realidade do aluno os conteúdos podem ser:

Conceituais Aprender, conhecer e trabalhar conceitos;

Procedimentais: aprender a fazer, executar;

Atitudinais: aprender a ser. Atitudes e valores.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A Educação física inclusiva surgiu como uma evolução dos modelos de escolarização existentes, que historicamente se dividiam entre a escola regular e a escola especial. Para além das necessidades de adaptação, a preparação faz toda a diferença no momento de incluir os estudantes e os professores podem contar com a participação deles na elaboração e engajamento de atividades. Porém é imprescindível a consciência que existe uma diferença entre adaptar e de fato incluir.

Por isso, quando se lida com a inclusão é necessário um olhar bastante atento, planejamento e estudo mesmo quando se fala em Educação Física. Numa perspectiva mais inclusiva ela contempla as pessoas de acordo com as possibilidades e habilidades de cada um, independentemente de questões físicas ou sensoriais. Os esportes em grupo, por exemplo, podem ser praticados por todos, desde os pequenos até os adolescentes, e também por aqueles com necessidades especiais. Adaptações com relação a um jogo e ajustes adequados devem ser feitas como no tamanho da quadra, altura das redes de vôlei e cestas de basquete de acordo com a faixa etária da criança, como também na dimensão e peso da bola.

Durante a segunda guerra mundial, com o intuito de tratar soldados feridos e em reabilitação, o esporte adaptado surgiu na Inglaterra. A criação dos jogos paraolímpicos foi inspirada na primeira competição com jovens em cadeiras de rodas, organizada pelo médico britânico Ludwig Guttman e nomeada de Jogos de *Stoke Mandeville* e desde 1960 o evento acontece a cada quatro anos, o Brasil possui posições expressivas nos quadros de medalhas, sendo considerado uma potência paralímpica. Sua primeira participação foi em 1972 e na última, que ocorreu em Paris - 2024, o país encerrou sua participação batendo recorde de medalhas, totalizando 89, destas 25 de ouro, alcançando pela

primeira vez o quinto lugar no quadro de medalhas nas Paraolimpíadas, sua melhor colocação na história da competição. O *site* “Educação Paralímpica”, do Comitê Paralímpico Brasileiro, oferece manuais de iniciação do esporte paraolímpico das seguintes modalidades: futebol de cegos, judô, *goalball*, bocha, vôlei sentado, atletismo, natação e tênis de mesa.

No final da década de 1950, o Brasil começou a Educação Física adaptada com o basquete em cadeiras de rodas, com o objetivo de garantir a plena inclusão, surgindo assim a Educação Física inclusiva inserida no contexto escolar e sua principal proposta é a participação de todos os estudantes nas práticas oferecidas, garantindo o desenvolvimento de todas as crianças, sem exceção. Tendo o convívio como um fator fundamental para que isso seja possível.

EDUCAÇÃO FÍSICA TRANSFORMADORA CULTURAL E A SAÚDE RENOVADA

A Educação Física Cultural e a Saúde Renovada trabalham com objetivos distintos entre si, ambos pensando na Educação Física como aptidão física para saúde, educando para o futuro, auxiliando para uma vida fisicamente ativa. Dando autonomia e compressão e trazendo consequências positivas globalmente.

A Saúde Renovada tem como proposta principal dar autonomia para o aluno sobre a prática da atividade física e as consequências sobre sua saúde. Darido e Neto (2005) ainda a definem como a que tem como propósito informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios físicos em todos os ambientes possíveis. Gerenciando aptidão física de todos os alunos, sem exceção.

Já a proposta da Educação Física Cultural, como o próprio nome já diz, versa pela carga cultural na prática a ser realizada, isso sem esquecer a formação cidadã, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996). Com o objetivo de promover um ensino ainda mais eficaz, que faça diferença ao transmitir orientações para os professores a cerca da disciplina e assuntos que

devem ser apresentados aos estudantes para melhor proveito dos estudos. Ou seja, é um documento do governo federal que apresenta todos os conteúdos que devem ser abordados durante todos os anos letivos.

De acordo com Oliveira Júnior; Neira, (2020, p. 04) o currículo cultural da Educação Física, tem a ver com a potencialização da própria existência e a dos outros, conforme a prática pedagógica é conduzida. E ainda sobre o mesmo tema, Neves e Neira dizem que:

O currículo cultural de foi pensado como um ensino sensível à contribuição das culturas que habitam o currículo podem oferecer umas às outras. Diferentemente do que trazem as perspectivas desenvolvimentista, psicomotora, esportivista, da saúde e crítica, a diversidade de culturas é um aspecto positivo e para a garantia dessa ação o adota princípios ético-políticos e procedimentos didáticos bem específicos (Neves e Neira, 2019, p. 109).

Levando a Educação Física também ao patamar cultural através das práticas físicas que possibilitam convívio e compartilhamento de culturas diversas.

Para Nunes, (2018, p. 21), basicamente, o currículo cultural concede o movimento humano como linguagem, produção, comunicação e negociação de sentidos. Pensando-se na criação de espaços de desenvolvimento crítico, respeito às diferenças, solidariedade e cooperação. Também contribui na promoção, prevenção e reabilitação da saúde física e mental. Sendo assim, o estudo da Educação Física leva em consideração o ser humano como um todo. Isso é no aspecto emocional, social, cognitivo e, claro, biológico. Utilizando-se de outras ciências para abordar o homem e todas as suas complexidades.

Quando se trata de trabalhar o físico, o mental e o social, os jogos são grandes aliados. As principais atividades voltadas para os exercícios práticos são:

Alongamento: fundamental para preparação dos músculos e articulações, evitando possíveis lesões

Aquecimento: evita danos musculares e melhora o aproveitamento das atividades físicas. Tendo como exemplo: agachamentos pular corda, polichinelos, corridas leves e até mesmo caminhadas

Esporte: trabalha o físico, o mental e o social, alguns são bastante conhecidos (vôlei, futebol, basquete e handebol).

Brincadeiras: com potencial lúdico, desenvolve criatividade, empatia e comunicação.

Atividades em sala: o desenvolvimento cognitivo pode ser aproveitado com atividades como jogos de tabuleiro, *adeda/stop*, confecção de maquetes, entre outras possibilidades.

Valendo repetir o que disse Betti, (1994) “é a integração de sua personalidade” que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento de forma plena – afetiva, social, cognitiva e motora.

O PROFISSIONAL DA ÁREA E O MOVIMENTO ATRELADO AO BEM-ESTAR

A Educação Física não é de forma alguma dispensável, uma vez que já está mais que comprovado que a prática de exercícios corporais está diretamente ligada com a nossa saúde física e mental, levando a novos hábitos de alimentação, a um estilo de vida saudável que beneficia pessoas de todas as idades. Ao passo que contribui na prevenção de doenças crônicas, evita perda óssea, controla o peso e a diabetes, diminui a pressão arterial e as chances de doenças cardiovasculares, controla o colesterol e potencializa o condicionamento físico. Também contribui na redução de estresse, ansiedade, melhora a qualidade do sono e promove bem-estar físico e mental.

O profissional em Educação Física se tornou fundamental na pandemia. O isolamento social mostrou a importância da atividade física para manter o corpo e a mente ativos e saudáveis. Promovendo o crescimento da procura por especialistas na área. Essa prática contribui com a socialização do indivíduo, desenvolve o espírito esportivo e a autoconfiança, dando a sensação de pertencimento. Enfim, durante as atividades em grupo, as pessoas têm a oportunidade de conviver com diferentes realidades e vivências. Aprender a respeitar o outro, criar estratégias coletivas para desafios, conhecer os próprios limites e desenvolver uma consciência cidadã. É como diriam Freire e Shor (2008, p. 25) “[...] a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as

questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente", pensamento esse que encaixa bem às aulas de Educação Física.

O desenvolvimento físico, mental e social devem ser prioridade na vida das crianças e adolescentes, pois adquirem noção sobre alimentação e atividades que tornem o corpo ativo e aprendem conteúdos importantes para a obtenção de sucesso ao longo das suas vidas na área acadêmica e profissional. O que pode ser um conteúdo estruturado assim como as matérias de Língua Portuguesa e Matemática.

Além disso, é possível a divisão de diferentes papéis nas atividades, como de arbitragem, liderança, liderado e treinamento. Através dela os indivíduos aprendem a lidar com situações competitivas, desafiadoras e criativas. Melhora a comunicação e o trabalho em equipe e todo seu potencial físico é posto à prova em momentos de lazer, ao aproximar os estudantes dos esportes e promover o prazer pela prática das atividades. Além de evidenciar sua liberdade cognitiva e emocional para a aprendizagem. Favorecendo o convívio e trabalhando o respeito e a tolerância. Em suma, promove um controle evolutivo de comportamentos, valores, normas e atitudes.

Essa ampla área de conhecimento permite que o profissional possa atuar em diversos campos como o do ensino e/ou da recreação, do condicionamento físico, orientação, recuperação/reabilitação, turismo ecológico e treinamento de atletas. Cabendo a ele acompanhar e orientar durante os exercícios. Seu público-alvo, especificamente, seriam crianças em idade escolar, pacientes em recuperação da mobilidade, aspirantes aos esportes, pessoas que buscam qualidade de vida, atletas profissionais, idosos e portadores de deficiência física. O curso de Educação Física tem como objetivo ampliar e aprofundar conceitos de ciências biológicas e humanas na formação do estudante. Com isso, adquirirá os conhecimentos necessários para a convivência e atuação no mercado de trabalho. Porém, antes de tudo, para atuar como tal, o educador físico precisa ser registrado no Conselho Regional de Educação Física (CREF) e aqueles não cadastrados estarão sujeitos a denúncias, seguidas de processos. O diploma da graduação, voltado para a licenciatura ou para o bacharelado, deve ser

conquistado em uma instituição de ensino reconhecida pelo MEC (Ministério da Educação).

Possibilitando fazer carreira em diferentes setores de atuação, como academias, escolas, universidades, centros de saúde e hotéis. E ainda em espaços de recreação e lazer, clubes esportivos e empresas privadas, segmento de turismo ecológico e de aventura. O que define em qual setor atuará os profissionais de Educação Física dependerá das modalidades de formação escolhida, licenciatura e bacharelado, ou seja, apesar de terem uma grade curricular parecida, as suas diferenças podem ser definitivas na carreira profissional.

No caso de quem opta pela licenciatura (focada na docência) há possibilidade de se trabalhar na área do ensino, dando aula nos Ensinos Fundamental, Médio e/ou Superior, em instituições privadas ou públicas (tendo acesso a esse último por meio de um concurso público). Além de, em academias, essenciais para guiar as atividades físicas do indivíduo, considerando fatores como tipo físico e idade. Ele poderá trabalhar baseado na busca de soluções e inovações para a sociedade voltada ao condicionamento físico e à qualidade de vida com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

No caso do bacharelado seu foco são as competências práticas da área. Também podem trabalhar em academias, clubes e complexos esportivos. E fazer trabalhos autônomos como *personal trainer*. Ainda podem atuar no desenvolvimento e gestão de projetos sociais e implementar mudanças no estilo de vida das pessoas, como o combate ao sedentarismo e atuar como instrutor desses mesmos projetos em escolas, asilos ou em outros lugares.

Outras opções viáveis são a assessoria esportiva, uma espécie de extensão do treinador, ajudando um atleta a melhorar a sua *performance*. Na área do lazer, como monitor de colônia de férias ou instrutor de exercícios em parques, além de hotéis, cruzeiros e clubes. Em reabilitação de pacientes em condições de tratamento crônico. Na Ginástica laboral elaborando exercícios de alongamento e aeróbicos focados na saúde no trabalho e na prevenção de doenças ocupacionais e como também em competições esportivas ajudando atletas a

atingirem o seu melhor potencial em campeonatos esportivos. Empreender na área do esporte também é possível com abertura de academias, estúdios de dança ou centros de treinamento.

Na Educação Física escolar, o professor é o mediador entre o aluno e o processo de aprendizagem. Portanto a escola deve ser atenta quanto aos profissionais que compõem seu quadro docente, os quais devem ser preocupados com o movimento humano e que o aborda como uma forma de crescimento e não como um ato mecânico em si mesmo.

Para Castellani Filho:

Ao professor de Educação Física compete, pois (e não há exagero algum nesta afirmativa), dirigir, orientar os exercícios de modo que influam enérgica e eficazmente sobre cada organismo, ordená-los em série gradual, harmonizá-los com o período de evolução orgânica, inculcando o prazer ou, ao menos, evitando o tédio, e constatar, enfim, pelos processos vários de mensurações corporais, os resultados de seu ensino, fazer, em uma palavra, o registro dos benefícios que provieram dos exercícios, e dos inconvenientes que determinaram. São as atribuições que todos os entendidos lhes demarcam (AZEVEDO, 1920, p.108 apud CASTELLANI FILHO, 1988, p.59).

Os alunos devem ser desafiados e exercitados a entenderem que somente podem vencer quando estiverem se divertindo. Afinal a vitória não pode ser uma condição ou as atividades não são lúdicas. Ele deve estar presente no jogo e não no seu final. É durante as atividades físicas que se dá o aprendizado das relações entre as pessoas por via corporal, conforme Falkenbach (2002).

Palestras, debates, mesa redonda, peças teatrais, jogos sobre a atividade física, a alimentação saudável, uso de drogas, sexualidade, saúde etc. são ferramentas, através das quais, o docente poderá utilizar e impactar de maneira positiva a vida do aluno e, por conseguinte ele terá condições de transmitir esses conhecimentos para a família e para a sociedade em geral, levando para a vida o saber conviver e o saber respeitar a diversidade presente na sociedade, afinal, constantemente, se lida com o diferente, com as limitações físicas e psíquicas em si e nos outros.

Através da recreação, jogos e brincadeiras dirigidas na escola, a criança tem a chance de se socializar. Por isso, a Educação Física tem a conjuntura de contribuir para que se desenvolva a autoconfiança da criança/adolescente e ao

interagir com o grupo também desenvolve habilidades motoras. Para administrar e despertar certos valores no aluno "é práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" segundo Freire (2001, p. 67).

Os esportes em grupo ensinam a importância do trabalho em equipe, sobre compartilhar e inclusão social. Aulas como essas ensinam modalidades, técnicas, incentivam a busca por soluções diante de problemas que possam surgir. A criação de campeonatos na escola, com a participação de todos e com a formação de equipes diversificadas por gêneros, portes físicos e por habilidades, contribuem para os alunos aprenderem análise tática, trabalho em equipe e respeito ao adversário e às regras.

O professor precisa ter autonomia e de forma simples poderá manter o aluno sempre comprometido com o aprendizado, transformando o meio em que vive. Deve levá-los a sempre querer se aprimorar, se conhecer e a identificar as próprias capacidades físicas, como ritmo, velocidade, força e resistência e para isso é preciso mantê-los motivados. É preciso atualização constante e aulas teóricas devem ser incorporadas no planejamento para o conhecimento histórico e cultural dos esportes.

Para incentivar a prática de atividades físicas de forma gradual, em primeiro lugar, o professor deve ter consciência do estado de saúde de seus alunos, suas limitações e assim desenvolver aulas com qualidade, segurança e orientações corretas. É preciso avaliá-los de forma antropométrica (medida das dimensões físicas de uma pessoa) e até mesmo aplicar o questionário IPAQ (*International Physical Activity Questionnaire*) que avalia nível de aptidão física pertinente à atividade física, a coordenação motora e a saúde. Como uma sondagem corporal para melhor planejamento de aulas fundamentado no que dita os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), em seus objetivos para o Ensino Fundamental refletindo sobre "[...] que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar" de acordo com Freire, 2005, p. 45.

Levar em conta que muitos alunos não têm costume de fazer qualquer tipo de exercício físico. Essa apuração e a observação de cada movimento que eles fizerem, evitam a incidência de problemas ortopédicos e na coluna, além de

lesão muscular, dores articulares e câimbras ocasionadas por exercícios executados de maneira errada e/ou a falta de postura. Os músculos precisam de calor, principalmente, quando em repouso por isso a importância do aquecimento antes da atividade proposta sendo ela recreativa, esportiva ou laboral e finalizá-las com um alongamento para relaxar toda a musculatura trabalhada. A alimentação e a hidratação também devem ser mencionadas e cobradas, sempre dar uma pausa na aula para todos beberem água.

Quanto maior os estímulos de movimentos, melhor o desenvolvimento do repertório motor. A fase do engatinhar, por exemplo, é muito importante, a qual o bebê deve ser estimulado assim como também a se arrastar e tentar levantar. Ao estar, devidamente, preparado o indivíduo terá oportunidades mais apropriadas para enfrentar os desafios que a vida oferece durante toda a sua existência. É importante praticar esportes para desenvolver todo potencial.

Ao se investir na Educação Física, o cuidado com o bem-estar de maneira abrangente será priorizado, contemplando o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes de até 17 anos nos aspectos físico, intelectual, psicológico e social, fundamentos responsáveis por moldar o caráter e a personalidade. Apesar de apresentar aspecto preventivo, a Educação Física, por diversas vezes, é pouco valorizada na grade curricular e muitas vezes mal-empregada nas escolas brasileiras, mesmo sendo muito importante despertar no aluno a consciência de cuidar da saúde e ter hábitos saudáveis. Ela deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento, porém, é preciso ter claro, que a escola brasileira não pode equiparar-se em estrutura e funcionamento às academias e clubes, mesmo porque é outra a sua função.

Uma das barreiras para o desenvolvimento das aulas nas escolas, sobretudo nas públicas, é a falta de materiais específicos e adequados para o ensino-aprendizagem. Material para ginástica, aeróbica, dança e luta são raridades.

O contraste com as práticas pedagógicas concretas predominantes ainda é marcante: muitos professores desconhecem tais proposições ou as conhecem superficialmente, o que mais se vê são aulas pedagogicamente pobres e os estudantes desmotivados. BETTI, 2011, p. 1.

Segundo Neira (2003, p.114), “Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.” E Baecker (2004, p.184) complementa essa postura ao afirmar que “Se-movimentar significa um tornar-se presente, de uma 3/5 forma cheia de prazer, um estar sendo a concretização/materialização do ser.”

De acordo com Saviani (2019, p. 105) a Educação Física tem assegurado o seu lugar pelo indivíduo, em sua condição corporal e na produção do saber.

Ainda há muito para pesquisar e debater quanto aos conteúdos da Educação Física e suas áreas de conhecimento. Pouco se sabe, por exemplo, a respeito do fenômeno jogo. Parece inadequado enquadrar o jogo, esporte, luta e ginástica, dentre outros, na mesma categoria. O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam FREIRE; SCAGLIA, 2003, p.33.

De Marco, (1995 p. 77) a enxerga como um espaço privilegiado para promoção das relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança dentro possibilidades e limitações pessoais de cada indivíduo.

Para transformar sua realidade, o estudante é o sujeito principal no trabalho coletivo o qual necessita de novas metodologias e ferramentas que o diversifique e para tal o educador, a escola e a comunidade devem estar abertas aos avanços e transformações que fazem parte da sociedade, onde a informação é a temática fundamental. Vivenciando outras culturas.

Segundo Manoel (2008, p. 474), a Educação Desenvolvimentista coloca a escola como responsável pela criação de um ambiente favorável e sintonizado com as necessidades da criança.

Tani (2008), afirma que “o desenvolvimento do ser humano se dá a partir da integração entre a motricidade, a emoção e o pensamento”. O que as atividades físicas contemplam bem e assertivamente. O que é também observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais que atribui à Educação Física o legado de introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal (BRASIL, 1997).

Bee (2003, p. 450) diz que durante a infância e a adolescência há um momento de mudanças significativas decorrentes da evolução hormonal e as

transformações, “os hormônios governam o crescimento e as mudanças físicas de várias maneiras” nos indivíduos em seus primeiros quinze anos de vida, contando com ritmos diferentes, mesmo que percorrem as mesmas etapas do desenvolvimento físico.

Para Magill (2000), tanto as habilidades motoras amplas (caminhar, andar de bicicleta) quanto às habilidades motoras finas (de manipulação) permeiam de alguma forma todas as idades de uma criança.

Para Guirra e Prodócimo (2009), é preciso atenção em momentos que deveriam ser de jogar e podem ocorrer decepção e frustração, pois se torna momentos nas cobranças, nem um pouco divertido.

Os jogos cooperativos podem reforçar o desenvolvimento e formação do aluno, e, portanto, para Cortez (1996), as atividades desenvolvidas devem ser orientadas, planejadas e contar com espaço e tempo e com isso podem vir a garantir um ambiente livre, alegre e prazeroso, proporcionar oportunidades interessantes, variadas, desafiadoras e favorecer o ensino/aprendizagem das diferentes áreas do saber, com as atividades lúdicas que despertam a consciência crítica e criativa e a conquista da autonomia.

Conforme diz Rego *apud* Quintão *et al* (2004, p. 16), a brincadeira e o jogo estimulam a imaginação que “é um modo de funcionamento psicológico especificamente humano, que não está presente nos animais nem na criança pequena”.

Como forma de fortalecimento de caráter e personalidade, atividades fora da escola devem ser incentivadas, pois possibilitam a descoberta do meio físico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física tem como responsabilidade instruir e instigar o aluno a opinar e se posicionar criticamente em relação às atuais linhas de cultura corporal de

movimento. Ela soma e contribui com a educação intelectual e moral nas escolas, uma vez que é importante orientar o aluno sobre o cuidar do próprio corpo ao conhecê-lo, adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, e tenha consciência em relação a sua saúde e a saúde coletiva.

O corpo social, ou as marcas constituídas na sociedade são estabelecidos através da convivência com as pessoas, das relações construídas e de uma qualidade de vida estável. Corroborando com a importância da sua prática e manutenção dentro das escolas para o melhor desenvolvimento integral do aluno, a socialização, a vida saudável, espírito de equipe, distração, relaxamento e prática de esportes.

É importante proporcionar um ambiente sintonizado com as necessidades da criança definidas a partir do reconhecimento do processo de desenvolvimento pelo qual ela passa.

Os jogos cooperativos são importantes na escola para a educação integral dos educandos, para o desenvolvimento da autoestima, do sentimento de aceitação e para proporcionar oportunidades de as crianças confiarem em si mesmas. Enfim, na formação de seres pensantes, criativos e críticos.

REFERÊNCIAS

Órgão Federal:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacional de Educação Física (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEB, 1997

Artigos e publicações:

- Um autor:

BAECKER, Ingrid Marianne. **O desenvolvimento das crianças e jovens pelo movimento: Quais são as perspectivas do desenvolvimento, pelo movimento, para a formação dos professores de Educação Física brasileiros** In HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; KUNZ, Elenor (org.) **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e Esportes**, Ijuí: Unijuí, 2004.

BEE, Helen. **A criança em Desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BETTI, Mauro. **Ensino de 1º. e 2º. graus: Educação Física para quê?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.

_____. **O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física**. Discurso, n. 3, p. 25-45, 1994b

CAETANO, Maria Joana Duarte et al. **Desenvolvimento motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses**. Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano. 2005.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: São Paulo, 1988.

CORTEZ, Renata do Nascimento Chagua. **Sonhando com a magia dos Jogos Cooperativos na escola**. Motriz. V. 2, N. 1, Junho/1996.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DE MARCO, Ademir (org). **Pensando a Educação Motora**. São Paulo: Papirus, 1995

FALKENBACH. Atos Prinz . **A Educação Física na escola: uma experiência como professor**. Lajeado. Editora: Univates, 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

_____. **Pedagogia do oprimido** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

MAGILL, Richard A. **Aprendizagem motora: conceito e aplicações**. 5. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2000.

MANOEL, Edison de Jesus. **A abordagem desenvolvimentista da Educação Física escolar – 20 anos: uma visão pessoal**. Revista da Educação Física. UEM Maringá. V. 19, n. 4, p. 473-488, 4. trim. 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física: desenvolvendo competências**, São Paulo: Phorte, 2003

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, Quadragésimo ano: novas aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2019. – (Coleção contemporânea).

SILVA; Matheus. Bernardo. **O objeto de conhecimento da Educação Física escolar na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas – SP. 2018.

TANI, Go. **Processo adaptativo em Aprendizagem Motora: O Papel da Variabilidade**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, suplemento 3, p. 55-61, 2000.

- Dois autores:

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro, 2005.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Hugo Cesar Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018.

Revistas e publicações online e sites:

BETTI, Mauro. **As proposições teórico-metodológicas para a Educação Física escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora, e depois?** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 153, Febrero de 2011. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd153/as-proposicoes-para-a-educacao-fisica-escolar.htm>> Acesso em 06 Set. 2024.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação Física Escolar: Uma Proposta De Diretrizes Pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte - 2002, 1(1):73-81. Disponível em: <<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363/1065>>. Acesso em 16 Ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - Linguagens – Educação Física Ensino Fundamental.** Brasília. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8164514/mod_resource/content/1/BNCC%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Fi%CC%81sica_caracterizac%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Acesso em 10 Ago. 2024.

EDUCAÇÃO PARALÍMPICA. **Manuais de iniciação ao esporte paralímpico.** Disponível em: <[https://www.educacaoparalimpica.org.br/pluginfile.php/120153/mod_label/intro/Captura de Tela 2023-05-16 a%CC%80s 17.56.55.png](https://www.educacaoparalimpica.org.br/pluginfile.php/120153/mod_label/intro/Captura%20de%20Tela%202023-05-16%20a%CC%80s%2017.56.55.png)>. Acesso em 30 Set. 2024.

FERREIRA, Antonio Leonan Alves. **A Atividade De Ensino Na Educação Física: A Dialética Entre Conteúdo e Forma.** Salvador. 2015. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/22489/3/TESE%20DOUTORADO_A NTONIO%20LEONAN%20A.%20FERREIRA_VERS%C3%83O%20FINAL.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/22489/3/TESE%20DOUTORADO_A%20LEONAN%20A.%20FERREIRA_VERS%C3%83O%20FINAL.pdf)> . Acesso em 03 Ago. Set. 2024.

INFOESCOLA. **A importância da Educação Física nas escolas,** por Paula Rondinelli. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/pedagogia/a-importancia-da-educacao-fisica-nas-escolas>>. Acesso em 13. Set. 2024.

LUCENTINI, Leandro. **Educação Física Escolar E As Interfaces Com O Meio Ambiente.** 6º Congresso de Pós-Graduação. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/6mostra/5/238.pdf>>. Acesso em 18 Set. 2024

NEIRA, Marcos Garcia; NEVES, Marcos Ribeiro das **O Currículo Cultural De Educação Física: Princípios, Procedimentos Didáticos E Diferenciações.** Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 4, n.3, p. 108-124, jul./set., 2019. Disponível em: <[file:///C:/Users/lange/Downloads/alexandre,+1616-6005-2-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lange/Downloads/alexandre,+1616-6005-2-CE%20(1).pdf)>. Acesso em 17 Out. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz de. **Significações dos estudantes sobre o currículo cultural da Educação Física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte: 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/3QqDzZ3yGKc8gzV4PLPHYjR/abstract/?lang=pt#>> Acesso em 11 Out 2024.

NOVAESCOLA. **Entenda os 6 direitos de aprendizagem propostos pela BNCC.** Por Paula Salas e Rita Trevisan. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/56/entenda-os-6-direitos-de-aprendizagem-propostos-pela-bncc>>. Acesso em 19 Ago. 2024.

QUIZZINI, Larissa Zangarini Antonio **Educação física escolar em perspectiva crítica: o que foi, o que é e o que pode vir-a-ser!** Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/7fd3d725-dd6d-42dd-9135-296692f3b010/content>>. Presidente Prudente. 2023. Acesso em 06 Set. 2024.

SILVA, Edilaine Dias Da. **A Dança Enquanto Conteúdo De Ensino Nas Aulas De Educação Física Na Cidade De Serra Redonda – Pb.** Campina grande. 2016. Disponível em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/11494/1/PDF%20-%20Edilaine%20Dias%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em 15 Out. 2024.

UNILEÃO. **Conheça 10 áreas da Educação Física para atuar.** 2023. Disponível em: <<https://unileao.edu.br/blog/areas-da-educacao-fisica/>>. Acesso em 06 Out. 2024.

WIKIPEDIA. **Práticas corporais.** Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A1ticas_corporais>. Acesso em 06 Set. 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AS SÉRIES INICIAIS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

SORAIA MILENA SOUZA FRANCA MAGALHÃES BISERRA

RESUMO

A instrução inicial das crianças é um persistente desafio para a comunidade brasileira em geral e para os educadores em particular. Este trabalho foca na análise do processo de alfabetização nas etapas iniciais do ensino fundamental. O objetivo principal é compreender, sob a ótica histórico-cultural, os fatores que influenciam o ensino e aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização. Problemas significativos surgem na construção da leitura nas séries iniciais, afetando a ortografia e complicando a educação. Por isso, há uma crescente preocupação com a alfabetização atualmente. Esta pesquisa busca compreender o desenvolvimento dos métodos sintéticos e analíticos no ensino e aprendizado da alfabetização. A investigação se baseia em estudos bibliográficos para explorar as teorias de autores como Magda Soares, Emília Ferreiro e Ieda Tfouni, utilizando principalmente livros e artigos científicos, além do embasamento de outros pesquisadores. As questões centrais abordam os métodos de ensino utilizados na alfabetização, sua aplicação e eficácia. O objetivo geral é analisar os métodos de ensino de alfabetização nas fases iniciais, com objetivos específicos de examinar os métodos sintéticos e analíticos no processo educacional e avaliar sua importância e efetividade. A metodologia empregada é uma pesquisa bibliográfica para analisar material existente, incluindo livros e artigos científicos. A análise da aplicação dos

métodos sintéticos e analíticos revela que sua eficácia depende da competência do educador. Este desempenha um papel crucial ao acompanhar o desenvolvimento dos alunos, considerando sua história, cultura, socialização e processo de aprendizagem, fatores que influenciam o ensino e aprendizagem durante a alfabetização nas séries iniciais.

Palavras-chave: Alfabetização; Cultura; Socialização.

INTRODUÇÃO

No solo brasileiro, a instrução inicial sofreu modificações a partir da década de 1980, conforme descrito por Mendonça (2007). Durante este período, as práticas comunitárias de leitura e escrita adquirem o caráter de desafio significativo no contexto da observação de que a população, embora letrada, não possuía as competências de leitura e escrita essenciais para participar de maneira eficaz nas atividades sociais e profissionais que requerem tais habilidades.

Consoante à visão de Soares (2003, p. 31):

[...] sob uma ótica mais restrita, a alfabetização consiste no ato de tornar alfabético, sendo crucial alfabetizar letrando, de modo que a criança seja capaz de interpretar e transcrever, além de se apropriar de aptidões para utilizar socialmente a leitura e a escrita.

A autora ressalta que o letramento acarreta implicações sociais, culturais, políticas e econômicas, tanto em nível coletivo quanto individual.

No decorrer da década de 1980, a alfabetização no Brasil foi posta em xeque devido aos insucessos escolares. Investigações realizadas em instituições de ensino público indicavam que os discentes chegavam ao 5º ano sem pleno domínio da leitura e escrita, apesar de terem sido instruídos pelo método convencional. O método tradicional de alfabetização é centrado no docente, incumbido de verificar se o aluno está cumprindo exatamente o que foi solicitado.

Segundo Cagliari (1998, p. 108), na alfabetização "há duas abordagens, uma voltada ao ensino e outra à aprendizagem". O primeiro modelo é considerado pelo autor inadequado, pois parte do pressuposto de que o aluno é uma folha em branco na qual informações são acrescentadas sequencialmente, com ênfase no conhecimento já adquirido e, para tal, a memorização é essencial. O autor exemplifica o uso de cartilhas como um caso típico desse método, no qual o aluno deve fragmentar palavras, memorizar as partes e, com elas, formar outras palavras.

O segundo modelo, que privilegia a aprendizagem, se baseia na reflexão, permitindo que o aprendiz utilize todo o conhecimento adquirido desde o nascimento para refletir sobre o mundo. Essa abordagem sustenta que o ensino deve ser uniforme para todos, enquanto a aprendizagem é individualizada, ou seja, cada indivíduo tem seu próprio tempo para aprender.

Entretanto, Cagliari (1998) argumenta que,

O método mais eficaz para um educador deve derivar de sua experiência e deve ser embasado em um entendimento sólido e profundo do assunto que leciona. A ausência de um método predefinido não implica em um ensino sem rumo [...] Quando um professor domina plenamente a matéria que ensina, ele adota uma abordagem particular [...] e isso é crucial para o processo educativo. (CAGLIARI, 1998, p. 108)

O método pedagógico que se utilizava de cartilhas seguia um processo escalonado, exigindo que os estudantes as acompanhassem de acordo com a sequência estabelecida, utilizando palavras-chave e sílabas geradoras, ou seja, o conhecido método do "bá-bé-bi-bó-bu". Cada seção da cartilha introduzia uma unidade silábica.

O MÉTODO TRADICIONAL E A VISÃO FREIRIANA

Paulo Freire (2013), em sua obra "Pedagogia da Autonomia", descreve o sistema convencional como uma educação depositária. Isso implica que a educação na perspectiva depositária se fundamenta na transferência de saberes do educador para o educando; assim, o educando é meramente o objeto do aprendizado que está "vazio" e passivo, enquanto o professor só

precisa "inserir" os conteúdos para que sejam assimilados e repetidos.

Essa dinâmica ocorre nos moldes habituais de instrução, nos quais o professor detém todo o conhecimento e o educando não contribui com sua própria realidade; por essa razão, nesse modelo de ensino, a realidade e os saberes do educando são ignorados, sendo visto como um receptor passivo e memorizador das unidades linguísticas a serem aprendidas. Nessa visão educacional, os educandos apenas recebem os conhecimentos como registros a serem acessados conforme necessário. Assim, a educação se torna descritiva e expositiva, pois se restringe a transmitir conhecimentos sem análise crítica. Conforme Freire,

Uma peculiaridade desta forma de ensino discursiva reside na "musicalidade" do discurso, não em seu potencial de mudança. Em essência, contudo, os principais depósitos são os indivíduos, pois sem a busca incessante, sem a ação prática, os seres humanos não existem. Professores e alunos se armazenam à medida que, nessa perspectiva distorcida da educação, a criatividade, a transformação e o conhecimento estão ausentes. (FREIRE, 2005. p. 66-67)

A educação inicial, conforme concebida na abordagem de depósito, não facilita o genuíno ingresso ao conhecimento que, segundo Freire (2005, p. 67),

É analítica, de criação e reconstrução, de indagação contínua feita noutro universo, com o universo e com os demais; [a perspectiva de depósito, ao contrário], então, mantém-se, espelhando a sociedade opressora e sua perspectiva, reforçando a cultura do mutismo e da inatividade dos subjugados.

A multidão, nesta visão de educação inicial, é privada de voz, pensamento autônomo, interpretação do universo e nem a chance de empregar seus saberes para uma ação, o que transforma os "indivíduos em observadores e não inovadores do universo" (FREIRE, 2005, p. 67).

Freire (2005) ainda reitera que a educação inicial é concedida como se estivesse dissociada da realidade; por conseguinte, percebe-se a adoção de expressões pré-fabricadas, desprovidas de senso crítico e, frequentemente, destituídas de significado, e os manuais apenas reforçam a natureza de depósito.

Os materiais para a instrução da escrita são acríticos e não refletem a realidade, mas a prática convencional de alfabetização. Outro ponto saliente

é o controle da leitura, que manifesta a alfabetização que os "os opressores" desejam: que restrinja a leitura e o conhecimento autêntico, que induza à passividade e não à emancipação, que limite a leitura e o pensamento para uma escrita acrítica.

A alfabetização, numa visão de depósito, é aquela que se destina a uma abordagem elitista da norma culta, na qual é transmitida a língua padrão da elite, sua cultura e ideologia, e que prescreve quando e como se deve empregar a escrita.

Em certa medida, Paulo Freire, ao refletir, notou que a sociedade praticava uma cultura de leitura e escrita, porém não de alfabetização funcional. Sua crítica à alfabetização tradicional promove a integração da alfabetização e do letramento em sua metodologia; uma sugestão não para transferir conhecimentos, mas para progredir em um letramento direcionado às massas populares e conduzido por elas.

A alfabetização, na ótica freireana, é evidentemente discernível em sua abordagem e suas ações. Ao empregar este método durante o processo de alfabetização, podemos examinar o grafema e sua interpretação, como um conjunto que dificilmente separa alfabetização de letramento.

Para Freire (2005), quando a alfabetização é considerada como um aprendizado de leitura e escrita de forma "ingênua" e convencional, ela não obedece aos princípios fundamentais da educação, como uma prática imprescindível, que favoreça o aprendizado e não a interrupção do avanço no conhecimento, por meio do uso da leitura e da escrita.

Nesta perspectiva, é possível perceber o aprendiz não como indivíduo, mas como recipiente de saberes, um fenômeno comum entre muitos leitores que não decodificam o que leem, pois recebem a linguagem codificada sem efetivamente serem alfabetizados.

Freire (2005) conceitua a leitura como uma ferramenta para imergir o sujeito em um universo de conhecimento e discernimento para a geração de novas aprendizagens, algo que uma educação tradicional não almeja. Para o autor,

[...] o ato de explorar, enquanto ato inquisitivo do indivíduo perante o mundo é manifestação da maneira de existir dos seres humanos, como entidades sociais, históricas, seres criadores, transformadores, que não apenas possuem conhecimento, mas têm consciência desse conhecimento. (FREIRE, 2009, p. 60).

Na visão de Paulo Freire (obra citada), a alfabetização não deve gerar sujeitos passivos, mas sim compreensivos da realidade e da dinâmica social. Essas constatações corroboram com o consenso entre a maioria dos acadêmicos sobre o letramento, o qual se destina às exigências de leitura e escrita impostas pela sociedade e de relevância nas diversas interações sociais.

Paulo Freire (obra citada), ao descrever os atributos do letramento amplamente reconhecido, argumenta que ele transcende a mera instrução, visando o indivíduo não como passivo, mas como agente ativo em seu contexto social e histórico, direcionado para a ação transformadora.

Conforme Pinto (1989, p. 61), o letramento convencional pode focalizar a obtenção de diversas fontes escritas e valoriza somente aqueles que leem e escrevem, relegando os que não têm acesso a esses processos como "iletrados, incultos, indivíduos totalmente ignorantes".

Paulo Freire (2005) vai além dessa concepção de letramento e evidencia que mesmo indivíduos com limitado acesso à leitura possuem entendimento da linguagem e habilidades de vida numa ótica construtivista.

Em uma perspectiva política, a alfabetização se transforma na compreensão do universo; através dela, todo indivíduo possui conhecimento e detém uma certa compreensão. Conforme Tfouni (1995), é crucial apreciar o entendimento de acordo com os elementos socioculturais do ser humano: "Enquanto a instrução foca na aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento enfoca os elementos socioculturais da aquisição de uma sociedade" (TFOUNI, 1995, p. 20).

Assim, percebe-se um método não apenas como uma técnica simples de aprendizagem de leitura e escrita, mas como um todo que vai além desse de muitos outros aspectos do que significa letramento.

"As estratégias do método de ensino de Paulo Freire, embora intrinsecamente valiosas quando consideradas isoladamente, não revelam nada sobre o

método" (FIORI, 2005, p. 9), por isso, não devem ser encaradas meramente como técnicas, mas sim como uma abordagem na qual alfabetizar é humanizar.

Reforçando esse aspecto "emocional" e humano, a escritora Magda Soares (2003, p. 39) declara que "Letramento é, acima de tudo, um guia para a formação do ser humano, um guia de quem você é e de tudo o que pode se tornar".

Paulo Freire examina esse guia da condição de oprimido do indivíduo, que passa pela compreensão do mundo e reflexão sobre as causas sociais, resultando em uma conscientização, uma leitura genuína do mundo e das circunstâncias de vida. De imenso valor é a contribuição de Freire em relação à interpretação do mundo, onde o ato de interpretar tem como ponto de partida a vivência, a leitura do ambiente, e só então das palavras. Paulo Freire (2005) busca aprofundar esse letramento para que resulte na interpretação do mundo por meio da palavra:

Paulo Freire apoia aqueles que ele chama de marginalizados e demonstra que possuem habilidades de interpretação - a da compreensão do universo e a da compreensão de sua existência - e que ambas são um complemento para uma capacidade de escrita. Dessa forma, é evidente que a abordagem de interpretação de Freire difere da tradicional. Conforme Street (citado por KLEIMAN, 1995, p. 38),

A interpretação ideológica não se limita apenas aos aspectos da cultura literária, mas engloba as estruturas de poder da comunidade, e Paulo Freire concentra-se nas batalhas sociais, na educação como um ato de liberdade, na alfabetização e na interpretação que ultrapassam as práticas sociais e as relações de poder. (STREET citado por KLEIMAN, 1995, p. 38)

Com base em tudo o que foi mencionado, percebe-se a relevância de valorizar um método que transcende o ensino da leitura e da escrita, mas sim que promove a interpretação, levando o estudante a analisar e ponderar, a fim de se tornar um indivíduo crítico e independente, detentor de seu próprio conhecimento e capaz de contribuir para uma sociedade mais equitativa.

PIAGET E A TEORIA DA APRENDIZAGEM

Jean Piaget (1896 – 1980), originário da Suíça, publicou seu primeiro texto aos 10 anos. Atuando como psicólogo, biólogo e filósofo, revolucionou os campos da educação e da psicologia, por meio de uma teoria que transformou a compreensão da infância e do processo de aprendizagem. Reconhecida como uma abordagem cognitiva, interacionista e construtivista, sua corrente interacionista sugere que a aquisição de conhecimento é uma construção constante, resultante da interação entre o ser humano e seu ambiente, retratando a criança como um ser dinâmico e participativo.

De acordo com Silva, Santos, Jesus (2016, p.3), a formação científica de Piaget em biologia e psicologia moldou sua teoria, levando-o a considerar que os mecanismos de formação do conhecimento poderiam depender de processos de equilíbrio orgânico, e que as ações externas aos indivíduos e seus processos mentais obedeceriam a uma lógica organizada. Piaget via a criança como um agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem, como mencionam Silva, Santos, Jesus (2016, p. 3), "partindo da construção e compreensão de seu próprio desenvolvimento a partir de quatro fatores fundamentais: a maturação do sistema nervoso central, a interação com o ambiente físico, a aprendizagem e a busca pelo equilíbrio".

O avanço cognitivo da criança se dá por meio da assimilação e acomodação. O indivíduo desenvolve esquemas mentais de assimilação para lidar com a realidade (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2005, p.33), buscando compreender a transição da criança de um estado de menor conhecimento para um de maior entendimento, em relação ao seu desenvolvimento pessoal.

Ostermann e Cavalcanti (2005, p.33) destacam, "Assim, na ótica piagetiana, o ato de instruir implica em criar um desequilíbrio na mente infantil, de modo que, ao buscar a estabilidade novamente, a criança reorganize seu pensamento e adquira conhecimento". Com a chegada do novo e inédito, a criança absorve, desencadeando um desequilíbrio mental que a leva a buscar o equilíbrio novamente, um processo de acomodação que resulta em aprendizado para a

mente infantil.

Alguns estudiosos argumentam que na assimilação, “o indivíduo recorre às estruturas mentais já existentes”. Contudo, “quando elas não são suficientes, é imperativo construir novas estruturas, originando o processo de acomodação”. Eles também afirmam que “A assimilação se refere à tentativa do sujeito de resolver uma situação específica utilizando a estrutura mental já estabelecida”. Essas estruturas são formadas desde o nascimento. Quanto à acomodação, percebe-se que

É a modificação nas estruturas antigas que o indivíduo tem para poder dominar uma nova situação, é como um processo de modificação das estruturas, de “ajustamento para poder resolver um problema que ainda não foi solucionado”. (SILVA, SANTOS JESUS, 2016, p.7).

A instrução nos primeiros anos do ensino fundamental aborda o encerramento da fase Pré-operacional, entre 6 e 7 anos, marcada pelo progresso da comunicação, e o início da fase Operacional-concreta, dos 7 aos

8 anos, caracterizada pelo aumento da capacidade intelectual e do desenvolvimento cognitivo. É crucial que o educador compreenda as particularidades de cada fase, implementando métodos de alfabetização que seadequem aos estágios correspondentes de cada etapa.

Conforme mencionado por Silva, Santos, Jesus (2016, p.4),

O aprendizado do indivíduo ativo requer sempre uma atividade organizadora na interação estabelecida entre ele e o conteúdo a ser aprendido, estando também ligado ao seu nível de desenvolvimento alcançado no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Piaget, a criança adquire conhecimento por meio da interação com o ambiente, objetos, desafios e circunstâncias; o conhecimento é construído progressivamente, sendo os estágios inelutáveis em cada etapa, com cada estágio apresentando características específicas e a superação de um estágio indicando a transição para o próximo.

Para Piaget, a criança é vista como um agente ativo, dinâmico e protagonista de seu próprio aprendizado, enquanto o papel do professor é ser um facilitador, motivador e incentivador, que estimula o conhecimento e entende a aprendizagem como o amadurecimento do saber. O professor, ao conhecer seu aluno em termos de desenvolvimento, traços individuais e desafios, utiliza

essa compreensão para aprimorar suas abordagens e criar um ambiente de aprendizado propício.

Por meio dessa teoria, é possível compreender como o aprendiz desenvolve a compreensão, transformação, retenção e aplicação da informação, permitindo-nos entender como a criança avança em seu processo de aprendizagem.

As contribuições de Piaget para os educadores são fundamentais para a implementação de práticas pedagógicas eficazes, sólidas e embasadas. Entender como a criança evolui em cada fase, observando as características de cada etapa como guia para o planejamento, reconhecendo que o professor é o facilitador do aprendizado, oferecendo um ambiente enriquecedor que estimula o aluno a aprender, raciocinar e adquirir conhecimento.

VYGOTSKY E A TEORIA SOCIOCULTURAL

Dentro das correntes socioculturais, um proeminente pensador é Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), nascido na Bielo-Rússia. Coelho e Pisoni (2012, p145) mencionam sobre Vygotsky: "Enquanto estudava Direito, também frequentava cursos de História e Filosofia [...] dedicou-se à investigação dos distúrbios de aprendizagem e linguagem, bem como às diversas formas de deficiências congênitas e adquiridas, o que o levou a se formar em Medicina". Ele foi um dos primeiros a destacar que o desenvolvimento intelectual está intrinsecamente ligado à interação social.

De acordo com Coelho e Pisoni (2012, p. 148), "A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por avanços qualitativos de um patamar de aprendizado para outro, daí a relevância das relações sociais". Reconhecendo que a educação é moldada pelo ambiente social, o processo de aprendizagem é fundamentado em interações. Nossa cognição evolui à medida que nos envolvemos com os outros. "Vygotsky buscava investigar como as funções psicológicas, como memória, atenção, percepção e pensamento, emergem inicialmente de maneira

elementar para, posteriormente, se desenvolverem em formas mais complexas" (COELHO e PISONI, 2012, p.147). Ostermann e Cavalcanti (2005, p.41) destacam que o conceito central da teoria de Vygotsky é a atividade, definindo-a como

"uma mediação na qual o uso de ferramentas e signos representa a unidade fundamental na construção da consciência humana, entendida como um diálogo social consigo mesmo e, portanto, composta por uma estrutura semiótica" (uma estrutura de signos) enraizada na cultura".

Os autores ressaltam que o emprego de ferramentas e signos contribui para a formação funcional da consciência, por meio de estímulos tanto externos quanto internos.

Segundo Coelho e Pisoni (2012, p. 147),

A linguagem é um mediador por excelência, e Vygotsky lhe atribui um papel fundamental no processo de pensamento, sendo uma capacidade exclusiva da humanidade. Por meio da linguagem, podemos organizar atividades práticas e funções psicológicas.

A linguagem é crucial para a comunicação, que se estabelece na interação entre signos e ferramentas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo foi concebido visando à construção de um referencial teórico, com o propósito de embasar nossas abordagens educacionais em teorias, ideias, com o objetivo de aprimorar a excelência da prática pedagógica. Considerando a atuação do professor como um agente primordial na promoção de uma educação de excelência, este deve estar em consonância com o que é estipulado pela legislação, desempenhando seu papel crucial na esfera educacional.

Analisando as teorias apresentadas, é perceptível como o processo cognitivo é essencial para compreender o desenvolvimento da aprendizagem infantil. A

partir das contribuições de Piaget, compreendemos que o crescimento cognitivo da criança resulta da interação entre assimilação e acomodação, promovendo o avanço no desenvolvimento. Por outro lado, Vygotsky introduziu o conceito inovador de que o progresso intelectual está intrinsecamente ligado à interação social. Para ele, a interação e a cultura desempenham um papel fundamental na formação da consciência, e é por meio desses estímulos e convívio que a criança amplia sua percepção de mundo e conhecimento. Já na metodologia de Paulo Freire, enfatiza-se a importância de considerar o indivíduo como detentor de um conhecimento acumulado ao longo da vida, como um sujeito ativo capaz de perceber, analisar e refletir, enquanto o professor atua como mediador nessa relação, não como o detentor absoluto do saber, mas como um parceiro no processo de aprendizagem.

As teorias delineiam um educador que facilita o desenvolvimento do aluno, não como o único detentor do conhecimento, ignorando a capacidade do aprendiz de contribuir com saberes, mas como alguém que utiliza o conhecimento para promover a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.
- COELHO, Luana; PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Rio Grande do Sul, Centro Universitário Cenecista de Osório. Osório, Revista e Ped- FACOS/CNEC, Vol. 2 - N° 1 – AGO/2012.
- UNICENEC. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/vygotsky_sua_teor_e_a_influencia_na_educacao.pdf Acesso em: 20 ago.2024.
- FIORI, Ernani Maria. **Prefácio: aprender a dizer a sua palavra**. In: **FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2009

- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRAMER, Sonia (org). **Alfabetização: dilemas da prática.** Rio de Janeiro, Dois Pontos Ed., 1986. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf | Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 9 | jan./jun. 2019. 340-Texto do Artigo-679-1-10-20200324.pdf.
- OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem/** Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.
- Disponível em: http://www.ufrgs.br/sead/servicosead/publicacoes1/pdf/Teorias_de_Aprendizagem.pdf Acesso: 20 ago.2024.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

STHEPHANIE LARISSA FERRO DOS SANTOS¹²

RESUMO

Para que se possa alcançar o intento de que a Educação seja uma ferramenta transformadora, por meio da qual se possa formar sujeitos críticos, cidadãos conscientes e indivíduos sensíveis ao entorno, é imprescindível que cada ação pedagógica esteja voltada para vivências reais e práticas, de modo que a aprendizagem seja permeada de sentido. Neste contexto, um dos temas prementes a serem abordados nas escolas é a relação entre ecologia, sustentabilidade e alimentação saudável. Por meio da exploração de tais aspectos, é possível realizar um aprofundamento de conteúdos e conceitos indispensáveis à escolarização. Esta pesquisa possui relevância devido à importância das discussões acerca da necessidade de estimular o aluno a refletir e compreender as questões ambientais da atualidade. A ação humana afeta diretamente o equilíbrio dos processos da natureza e é indispensável que a escola fomente e medeie o desenvolvimento de uma consciência a esse respeito nos jovens, de forma que o olhar sobre o planeta possa ser transformado e seja possível que a sociedade reconheça seu papel no contexto da sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Sustentabilidade; Conscientização.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação ambiental vem se tornando tema presenteem

¹² Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNASP (2007); especialista emPsicomotricidade, pela Faculdade FAMOSP (2017); Prof. de Ed. Inf. e Ens. Fund. I - Assistente de Direção na EMEF Padre Aldo da Tofoi.

discussões sobre práticas pedagógicas e sobre o papel da escola na conscientização e transformação de comportamentos que se opõem à sustentabilidade.

É preciso perceber que não precisamos salvar o planeta, e sim a nós mesmos. São os seres vivos, incluindo os seres humanos, que estão em perigo por conta da destruição dos recursos naturais. Dessa forma, o planeta, de uma forma ou de outra, continuará existindo. A questão é encontrarmos uma maneira de nós permanecermos nele.

Tal aspecto mostra-se pertinente ao observarmos a carga de antropocentrismo presente na ideia de que o ser humano é o elemento principal do universo, de modo que, caso não existam mais condições para sua sobrevivência, tudo o que há simplesmente desaparece, quando, com efeito, sabemos que ocorreram extinções de seres vivos, mas o planeta Terra permaneceu existindo, por meio de transformações e adequações ao longo do tempo. Nota-se, portanto, a presunção humana ao considerar-se o centro de tudo e a condição para a existência do mundo.

Nesta pesquisa busca-se compreender a importância que a Educação Ambiental possui na formação dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A investigação do problema é orientada pela necessidade de conhecer o modo como a Educação Ambiental pode contribuir para a formação dos indivíduos, levantar e apontar conceitos que esclareçam e auxiliem no sentido de uma compreensão da importância do despertar de uma consciência ecológica, bem como identificar como a teoria e a prática estão presentes no cotidiano das escolas a fim de que seja possível proporcionar atividades significativas que aproximem os alunos da natureza.

É importante que haja consciência sobre a sustentabilidade residindo também no fato de ser uma oportunidade de avanço econômico, pois oferece possibilidades de diminuir o custo de produção, bem como o custo de vida.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade está ligada a uma ideia de que é necessário repensar e redefinir a relação dos seres humanos com o meio ambiente, de modo que seja viabilizada a preservação da natureza e dos recursos indispensáveis a todos os tipos de vida do planeta.

A Educação Ambiental cumpre um papel fundamental para a transformação deste olhar e das práticas cotidianas da sociedade, pois, conforme Reigota (1998), esta área do conhecimento possui foco nas propostas pedagógicas voltadas para a conscientização, para a construção de competências, transmutação e ressignificação de comportamentos, desenvolvimento de capacidades e habilidades de participação dos alunos.

A questão socioambiental hodierna demanda uma visão, bem como uma postura, pautada no pensamento crítico por parte da sociedade, que esteja alinhada com o desenvolvimento sustentável.

Para que isso seja possível, é importante que o aluno conheça os processos biológicos, bem como sócio-históricos que permeiam a relação dos indivíduos com a natureza.

Por meio da escola, este olhar crítico e essa mudança de comportamento podem ser multiplicados e alcançar toda a sociedade.

O professor deve estar atento a descobrir modos de construir valores sociais em conjunto com os alunos, no sentido de estimular mudanças de hábitos nas práticas cotidianas.

Pádua e Tabanez (2013) afirmam que a Educação Ambiental viabiliza a aquisição de conhecimentos que aperfeiçoam comportamentos e habilidades, o que possibilita uma relação mais harmônica dos seres humanos com o meio ambiente.

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

Dessa forma, é possível notar a imprescindibilidade da presença da reflexão e do diálogo sobre ecologia e meio ambiente no ambiente escolar, buscando

convergências e articulações com a prática cotidiana em sociedade.

Os recursos oferecidos pela natureza sempre foram imprescindíveis para a sobrevivência humana. No entanto, o desenvolvimento pautado no acúmulo de capital da sociedade capitalista faz com que haja uma apropriação abusiva dos recursos naturais, provocando um desequilíbrio na relação do homem com o meio ambiente.

A degradação do solo, a poluição atmosférica e a contaminação dos recursos hídricos são alguns dos efeitos nocivos observados. Na maioria dos centros urbanos, os resíduos sólidos ainda são depositados em lixões, a céu aberto (ProNEA, 2005).

Nesta perspectiva, ainda pode-se associar a um quadro de exclusão social e elevado nível de pobreza da população, pois muitas pessoas vivem em áreas de risco, como encostas, margens de rios e periferias industriais expostas às intempéries da natureza.

Segundo o ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental, p.17)

Reverter este quadro configura um grande desafio para a construção de um Brasil sustentável, entendido como um país socialmente justo e ambientalmente seguro. Nota-se ainda um distanciamento entre a letra das leis e sua efetiva aplicação, sobretudo no que se refere às dificuldades encontradas por políticas institucionais e movimentos sociais voltados à consolidação da cidadania entre segmentos sociais excluídos.

Para que haja um enfrentamento da problemática ambiental, algumas estratégias devem ser organizadas para surtirem o efeito desejável na construção de sociedades sustentáveis, envolvendo uma articulação coordenada entre todos os tipos de intervenção ambiental direta, incluindo neste contexto as ações em educação ambiental.

Diante desta realidade, a Educação Ambiental mostra-se como uma das ferramentas de orientação para a tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas ambientais e é exatamente por isso que sua prática se faz tão importante, a fim de solucionar as questões relativas ao acúmulo de resíduos, desperdício de água entre outras.

A educação para o meio ambiente vem crescendo e assumindo um papel muito

importante na criação de uma linguagem comum na comunidade sobre as questões ambientais, dando condições a mídia, as instituições governamentais e não governamentais e a outros grupos e representações de desenvolverem de forma mais articulada projetos sobre educação ambiental.

A Educação Ambiental é decorrente do princípio da participação, onde se busca trazer uma consciência ecológica a população, titular do direito ao meio ambiente. O aspecto social da Educação Ambiental evidencia-se no dever para com o patrimônio da comunidade e das gerações futuras. Acrescenta-se aqui também a participação da sociedade civil nos procedimentos democráticos, assegurados por lei.

Contudo, constata-se que a Política Nacional de Educação Ambiental vem encontrando dificuldades para ser implementada na prática.

Os principais fatores que contribuem para essa não aplicação encontram-se intimamente relacionados a falta de conhecimentos sobre a própria política por parte da população e também a falta de interesse pelas instituições.

A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL

Para que seja possível que as práticas pedagógicas sejam transformadas para que sejam reflexivas e participativas, é necessário que se aceite o desafio imposto aos professores (SANTOS; SABEL; MORAIS, 2013).

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (MORAES; CRUZ, 2015).

A escola possui um papel de grande importância no direcionamento sobre a questão ambiental, pois ela forma aqueles que farão a gestão da sociedade no futuro. Assim, cada aluno deve receber da escola uma formação que prime por construir conhecimento sobre fenômenos naturais, bem como sobre as consequências de nossas ações sobre o ambiente. O papel da Educação Ambiental é abordar tema transversal que pode e deve perpassar toda e qualquer

disciplina, de modo que todas podem apresentar significativa contribuição (ALMEIDA; et al, 2012)

As questões ambientais ganharam destaque quando a sociedade passou a perceber o grande impacto que o estilo de vida vigente estava causando em todo o mundo. Dessa forma, a qualidade de vida da população apresentou visível queda, tornando impossível que o tema não viesse a debate. Dentro deste cenário, a Educação Ambiental apresenta-se como uma possibilidade de transformação desta realidade, mobilizando a sociedade por meio da compreensão da responsabilidade que todos possuem sobre o meio ambiente. O processo é contínuo e precisa ser pensando permanentemente, e envolver os diversos atores que fazem parte da questão (CRUZ; MELO; MARQUES, 2016).

Os perigos à biodiversidade no Brasil apresentam-se amplamente, como consequência de um desenvolvimento de atividades produtivas desordenado. Aspectos como a degradação do solo e a poluição são destaques ao lado da utilização de recursos hídricos.

A busca de possibilidades de intervenção e reversão de tais problemas é urgente. A Educação Ambiental pode ser o mecanismo necessário para conduzir esta mudança, proporcionando o conhecimento necessário para que discussões e práticas sejam fomentadas na sociedade (GUIMARÃES, et al; 2015).

Os grupos são formados e fortalecidos a partir da educação e da mobilização social, de modo que é por meio desta sensibilização que promova a união de todos que será possível a implementação de práticas de valorização e preservação do meio ambiente (SARAIVA, et al, 2015).

A educação ambiental está integrada na sociedade e possui uma relação dialógica com outras áreas que a constituem. Devem ser observadas portarias, leis, orientações do Ministério da Educação (MEC), entre outros, para que a escola possa cumprir seu papel, considerando acompanhamento pedagógico, ações educacionais e sociais (BALDIN; MELLO, 2015).

É imprescindível que a instrução, a informação e a orientação cheguem a ricos

e pobres, para que haja uma profunda e verdadeira sensibilização a respeito dos problemas e possíveis soluções que o tema da sustentabilidade traz consigo.

Assim, educar as novas gerações para a sustentabilidade é algo que pode transformar o cenário de nossa sociedade. A mudança de que precisamos reside na transformação de nosso olhar para nós mesmos e para o mundo. Uma nova forma de nos relacionarmos com o entorno será, portanto, a porta para uma reinvenção de nossa sociedade.

POSSIBILIDADES PARA A ABORDAGEM DE QUESTÕES AMBIENTAIS

O papel do professor atualmente, difere do professor dito, tradicional. O professor deixa de ser o principal agente do processo que se transfere para o aluno como parte do processo de aprendizagem.

Tal como a professora Nosella faz constar em seus trabalhos, um ponto de partida pode advir de Michel de Montaigne, renascentista que do século XVI nos envia um recado: “o aluno não é um vaso que se enche de água, mas, sim uma fonte que se faz brotar”.

Essa ênfase no processo educacional como mediação e construção é sintomática dos tempos modernos e do que dissemos quando comparamos os métodos de ensino.

Delizoicov (2009, p.122) procura por cenas do cotidiano escolar para trazer à luz questões sobre o tema acima enunciado.

Assim, uma primeira medida que anuncia para melhorar em definitivo nossa prática em sala de aula é “reconhecer que nosso aluno é, na verdade, o sujeito de sua aprendizagem; e quem realiza a ação, e não alguém que sofre ou recebe uma ação”. Isto equivale a dizer que “não há como ensinar alguém que não quer aprender, uma vez que a aprendizagem é um processo interno que ocorre como resultado da ação de um sujeito” (DELIZOICOV, 2009, p. 122).

Neste caso, o papel do professor como mediador ou facilitador do processo de aprendizagem aparece como condição essencial. Coerentemente ao que já afirmamos, a aprendizagem é o resultado das ações de um indivíduo, e não de

qualquer ação, pois ela se constrói por meio de uma interação entre um sujeito e seu meio circundante, natural e social.

Já frisamos, também, o valor da vivência cotidiana e fizemos a comparação entre ela e o conhecimento, dito científico. Falta, agora, lembrar que, se grande parte das ações em sala de aula ainda é fruto da tradição, existe hoje a necessidade de conduzir o aluno a adquirir conhecimentos que possam aplicar em sua vida, além da simples memorização.

Disto depende a eficácia do processo de ensino e aprendizagem como uma maneira segura de desenvolver habilidades manuais e intelectuais, o relacionamento social, a convivência com os próprios sentimentos, valores, formas de comportamento.

Educar e formar informando e informar formando. Os conteúdos são importantes, mas os valores também.

O aluno e o foco, hoje, as luzes se deslocaram, portanto:

Reconhecer o aluno como foco de aprendizagem significa considerar que os professores tem um papel importante de auxílio em seu processo de aprendizagem, mas, sobretudo, perceber que, para de fato poderem exercer esse papel, é preciso pensar sobre quem esse aluno (DELIZOICOV, 2009, p. 125).

Os conhecimentos científicos estão presentes em nossa vida cotidiana, por meio dos objetivos e processos tecnológicos e “a ciência não é mais um conhecimento cuja disseminação se dá exclusivamente no espaço escolar, nem seu domínio está restrito a uma camada específica da sociedade, que a utiliza profissionalmente” (DELIZOICOV, 2009, p. 127).

Seu espectro de ação está ampliado de forma mais ampla e envolve decisões tanto éticas quanto políticas por parte dos docentes e do cenário da educação nacional.

Bizzo (2002) afirma que o professor deverá enfrentar a tentação de dar respostas prontas e oferecer novas perguntas em seu lugar, propiciando aos alunos a sua própria busca e resultados.

Uma resposta assim encontrada poderia levar o aluno a procurar a resposta junto a seus colegas, envolver a família, procurar em livros (acrescentaríamos a Internet), formular novas hipóteses.

Tais atitudes são “muito positivas, deixando para depois deste momento de investigação dos alunos a sistematização do trabalho desenvolvido, procurando aferir as respostas encontradas, realizando com os próprios alunos uma síntese dos conhecimentos alcançados” (BIZZO, 2002, p. 50).

E o mesmo tema que Demo (2003) desenvolve quando propõe o educar pela pesquisa. Este modo de ver parte da definição da educação como processo de formação da competência humana dentro de um quadro renovador que permita ao aluno ser um pesquisador criterioso que enxergue o processo de aprendizagem como algo que dele depende fundamentalmente.

Na proposta de Demo (2003), a base teórica representa o cerne do trabalho. A ela, cabe consolidar a capacidade explicativa do educando, buscando por causas, condições, argumentações e contra argumentações, para desenvolver a familiaridade com a ciência, na capacidade de induzir e deduzir.

A construção de uma horta tem como objetivo envolver os alunos por meio da observação, bem como da experimentação, explorando as possibilidades de atividades que auxiliarão na compreensão de conceitos relativos ao meio ambiente. Materiais recicláveis são utilizados e os alunos participam ativamente de todos os momentos (SANTOS; SABEL; MORAIS, 2013).

Silva (2012) firma que a proposta da Educação Ambiental é atingir todos os cidadãos, promovendo a participação contínua de todos de forma consciente e crítica a respeito da questão ambiental, de modo que seja possível identificar e agir sobre os problemas ambientais.

É necessário, portanto, que a escola traga a questão da Sustentabilidade para o seu interior, de modo que a relação do ser humano como parte da natureza possa ser compreendida e vivenciada por toda a comunidade escolar.

A compreensão sobre a relação entre homem e a natureza é um elemento importante nas discussões que permeiam a educação ambiental, pois está se origina da necessidade de atendimento aos problemas urgentes que o meio ambiente, portanto os seres humanos, enfrentam. A escola é o espaço de debate e construção de saberes que pode intermediar ações e transformações na sociedade. Faz-se extremamente necessário promover a discussão sobre o

meio ambiente e suas questões urgentes.

Para tanto, todas as modalidades de educação devem estar inseridas neste processo, considerando que o professor deve receber adequada formação sobre o tema, para que possa atuar como um multiplicador e um mediador dos conhecimentos e ações a respeito das transformações necessárias em relação ao meio ambiente (SILVA; PEREIRA, 2015).

Atividades relativas ao cultivo de hortas possuem significativo caráter didático, proporcionando possibilidades de exploração de diversas áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar.

Dessa maneira, os alunos podem aprender mais e de maneira muito mais significativa e prática. A interação entre aluno e professor são elementos que se destacam na implementação de uma horta orgânica, pois este processo pode envolver toda a comunidade escolar, tornando-se dinâmico e permeado de sentido (LUCENA; FIGUEROA; OLIVEIRA, 2015).

Garrafas pets fazem parte de uma grande quantidade de resíduos sólidos que são gerados diariamente pela população no mundo todo. A degradação do meio ambiente é uma preocupação que precisa levar em conta os impactos de tais resíduos, de maneira que se faz necessário repensarmos nossas práticas em relação à utilização e ao descarte destes itens. Assim, uma maneira possível de diminuir o problema é a utilização de garrafas pets para o cultivo de pequenos vegetais (LIMA; DUARTE; ARAÚJO, 2014).

A escola apresenta-se como um ambiente que possui o potencial de formar cidadãos capazes de compreender seu papel social, pensando e agindo sobre questões importantes para sua comunidade. Parte importante deste processo está relacionada à conscientização sobre a alimentação e a forma como nos relacionamos com a natureza (RIBEIRO; et al, 2015).

Ao longo da História, o ser humano tem buscado formas de modificar sua experiência e sua vida no mundo.

Isso fez com que sua relação com o planeta passasse a ser regida pelo desejo de explorar todas as possibilidades, sem que se levassem em conta as consequências destas ações. É importante que haja consciência sobre a

sustentabilidade residir também no fato de ser uma oportunidade de avanço econômico, pois oferece possibilidades de diminuir o custo de produção, bem como o custo de vida.

Assim, não se trata de um sacrifício a ser feito em nome de uma mudança desagradável e necessária. Com o olhar correto, a sustentabilidade pode representar maiores lucros em diversos aspectos da vida em sociedade. A sustentabilidade está ligada a uma ideia de que é necessário repensar e redefinir a relação dos seres humanos com o meio ambiente, de modo que seja viabilizada a preservação da natureza e dos recursos indispensáveis a todos os tipos de vida do planeta.

Precisamos de um esforço extraordinário para uma nova forma de viver onde há respeito a tudo o que é vivo; há a percepção de que tudo está interligado, que Terra e Homem formam um único organismo e que o futuro só será menos aterrorizante se nos reconciliarmos com as sábias leis que regem este vasto complexo biológico que é nosso planeta.

Atualmente, a preocupação com o meio ambiente não está mais restrita ao âmbito político. O progresso leva ao desenvolvimento de todas as áreas: financeira, política, econômica, cultural, educacional etc., contudo, junto a este momento de progresso tecnológico inserido na sociedade, há o uso desenfreado e avassalador dos recursos da natureza, tudo em nome do progresso, que vem gerando graves problemas no que concerne ao real entendimento de que crescimento econômico exclui qualidade de vida ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível verificar que os princípios da Educação Ambiental devem estar presentes nas escolas em toda a prática pedagógica, por meio da realização de um trabalho voltado para a compreensão do meio ambiente como um todo que se relaciona continuamente com o nosso cotidiano, mantendo a questão da sustentabilidade em constante discussão e reflexão, bem como os aspectos ambientais que abrangem desde o local até o global,

de forma democrática, dialógica e participativa, em diversas propostas didáticas que mobilizam os alunos neste sentido, buscando sua conscientização para que se tornem multiplicadores nos demais meios sociais em que circulam, tornando possível, assim, uma transformação no olhar das pessoas sobre a questão ambiental, seus hábitos e sua forma de pensar e agir sobre o meio em que vivem.

O cumprimento dos objetivos previstos para a Educação Ambiental deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas aplicadas no ambiente escolar, de modo a buscar promover a reflexão sobre as práticas sociais e de produção de consumo, garantindo o acesso às informações sobre a questão socioambiental de forma democrática, além de fomentar a mobilização, participação e a cooperação considerando as dimensões individuais e coletivas dos sujeitos sociais.

É importante destacar o trabalho com a biodiversidade, a concepção de natureza como fonte de vida, a pluralidade étnica, racial, de gênero e sexual. Todo o movimento ora descrito visa ao fortalecimento da cidadania, solidariedade e igualdade.

A questão do currículo é um desafio a ser enfrentado diariamente na Educação, pois é necessário um grande esforço e muita dedicação para que os conteúdos abordados não sejam estanques e mantenham-se constantemente articulados com questões imprescindíveis para o espaço escolar, como a Educação Ambiental.

A inserção do tema e o trabalho interdisciplinar que ele demanda exigem dos profissionais envolvidos um manejo dialógico e um esforço para que os elementos trabalhados não pareçam distantes e alheios, fomentando uma conscientização sobre os aspectos de impacto direto na vida de cada aluno.

Para tanto, é preciso explorar os assuntos relativos à Educação Ambiental em todas as disciplinas do currículo, pois perpassam as diferentes áreas do saber e todos os âmbitos da vida humana.

Um dos fatores que dificultam o desenvolvimento de práticas educativas que atendam ao que é expresso na política de educação ambiental no Brasil diz

respeito ao despreparo e a falta de conscientização dos próprios docentes que devem introduzir seus alunos em um universo de reflexão, conhecimento, crítica, participação e colaboração para a transformação no que tange à biodiversidade, à sustentabilidade, à relação com os recursos naturais e todos os elementos socioambientais que permeiam a vida de cada indivíduo que possui na escola uma possibilidade de formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALM ALMEIDA; et al (2012). Educação ambiental e a prática educativa: estudo em uma escola estadual de Divisa Alegre – MG. IN: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 13 (jul. – dez. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), dez./2012.

BALDIN, N.; MELLO, A. C. de. Educação ambiental para sensibilizar a coparticipação com a natureza e a agroecologia na escola. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 378-402, Set./Dez. 2015.

BIZZO, Nélío. **Ciências**: fácil ou difícil? São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CRUZ, C. A. da; MELO, I. B. N. de; MARQUES, S. C. M. A educação ambiental brasileira: história e adjetivações. In: **Revbea**, São Paulo, V. 11, No 1: 183-195, 2016.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, Jose André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: autores associados, 2003.

GUIMARÃES, R. A. M.; et al. A educação ambiental nas escolas da rede pública de Manaus – AM: uma perspectiva no indicador da qualidade do ensino no Brasil. In: **Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, 2015.

LIMA, A. S. D.; DUARTE, K. L. de S.; ARAÚJO, E. P. Confecção de uma horta vertical utilizando garrafa pet na escola estadual Clóvis Pedrosa, Cabaceiras – PB. In: **V Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental**, Belo Horizonte/MG – 24 a 27/11/2014.

LUCENA, T. C. de; FIGUEROA, M. E. V.; OLIVEIRA, J. C. A. de. Educação ambiental, sustentabilidade e saúde na criação de uma horta escolar: melhorando a qualidade de vida e fortalecendo o conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação e Saúde**. REBES (Pombal – PB, Brasil), v. 5, n. 2, p. 01-09, abr.-jun., 2015.

MORAES, K. F. de; CRUZ, M. R. da. O ensino da educação ambiental. In: **Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI**, Itajaí, v.10, n.2, 1º quadrimestre de 2015.

PÁDUA, S.; TABANEZ, M. (orgs.). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Ipê, 2013.

ProNEA. **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACAO AMBIENTAL**. 2005. Disponível

e

m:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>

. Acesso em: 25 out. 2024.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. 2 ed. São Paulo: SMA, 2012. p. 43-50.

RIBEIRO, G. M.; et al. Experiência do projeto horta didática nas escolas de Mossoró-RN como proposta de educação ambiental, alimentar e nutricional. In: **Revista Extendere**. v.3, n.1, jan. a jun/2015.

SANTOS, T.; SABEL, T. R.; MORAIS, J. L. de. Relato de Experiência: Construção de uma horta hidropônica em ambiente escolar. In: **IX Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 9, n. 6, 2013, p. 170-175.

SANTOS, T.; SABEL, T. R.; MORAIS, J. L. de. Relato de Experiência: Construção de uma horta hidropônica em ambiente escolar. In: **IX Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 9, n. 6, 2013, p. 170-175.

SARAIVA, M. de A.; et al. Sensibilização e mobilização social através da educação ambiental. In: **Revista Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 2, n. 9, Ago/Dez. 2015.

SILVA, A. M. da; et al. A horta orgânica como alternativa de educação ambiental na escola municipal Professora Zélia Matias, em Petrolina – PE. In: **Revista de Extensão da Univasf**, v.3, n. 2, jun. 2015.

SILVA, D. G. da. A importância da educação ambiental para a sustentabilidade. **FACULDADE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAVAI**, 2012.

SILVA, N. N. E. S. da; PEREIRA, J. L. de G. A educação ambiental e o planejamento educacional no ensino superior: a formação do professor. In: **Laboratório de Tecnologias da Informação e da Comunicação - LATEC/UFRJ & Laboratório de Ecologia e Desenvolvimento LED/UFRJ**. Volume 5 - No 2- Julho/Dezembro de 2015.v.5, n.2, Jun, Jul, Ago, Set, Out, Nov 2014.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ÊNFASE NO AUTISMO

VALERIA LOPES

Resumo

O presente estudo aborda a importância de desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A educação inclusiva visa garantir que esses estudantes tenham acesso ao aprendizado em condições de igualdade com seus pares, respeitando as suas particularidades e promovendo a inclusão social no ambiente escolar. Por meio da adaptação curricular e de metodologias de ensino, busca-se construir um ambiente acessível e acolhedor para todos. O Autismo traz desafios específicos para o processo educacional, como dificuldades de comunicação e interação social, que requerem a criação de estratégias diferenciadas. Profissionais da educação devem estar capacitados para identificar e aplicar abordagens que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com TEA. Recursos como atividades sensoriais e o uso de tecnologias assistivas podem ser fundamentais para apoiar a aprendizagem, além da parceria com famílias e profissionais da saúde. Por fim, o sucesso da inclusão de alunos com Autismo depende de políticas públicas que incentivem a formação continuada de professores e a implementação de práticas inclusivas. A colaboração entre escola, família e especialistas é essencial para criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes com TEA, garantindo que as suas necessidades sejam respeitadas e que possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Autismo; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Metodologias de ensino; Inclusão escolar.

Abstract

The present study addresses the importance of developing pedagogical practices that meet the needs of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Inclusive education aims to ensure that these students have access to learning under equal conditions with their peers, respecting their particularities and promoting social inclusion within the school environment. Through curricular adaptation and teaching methodologies, the goal is to build an accessible and welcoming environment for everyone. Autism presents specific challenges to the educational process, such as difficulties in communication and social interaction, which require the creation of differentiated strategies. Education professionals must be trained to identify and apply approaches that foster the cognitive and social development of students with ASD. Resources such as sensory activities and the use of assistive technologies can be essential in supporting learning, along with partnerships with families and health professionals. Finally, the success of the inclusion of students with Autism depends on public policies that encourage the continuous training of teachers and the implementation of inclusive practices. Collaboration between schools, families, and specialists is essential to creating an environment conducive to the comprehensive development of students with ASD, ensuring that their needs are respected and that they can reach their full academic and social potential.

Keywords: Inclusive education; Autism; Autism Spectrum Disorder (ASD); Teaching methodologies; School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, especialmente no que diz respeito aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tornou-se uma das principais preocupações das políticas educacionais contemporâneas. Esses alunos possuem necessidades específicas que demandam adaptações pedagógicas e metodológicas no ambiente escolar, de modo a garantir seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. A inclusão vai além da simples matrícula em escolas regulares; ela implica em assegurar que os alunos autistas tenham acesso a um ensino de qualidade, capaz de respeitar suas particularidades e estimular seu potencial. Assim, o ambiente escolar precisa ser um espaço acolhedor e acessível, onde o aluno com TEA possa participar ativamente das atividades educacionais.

O objetivo central deste estudo é analisar a importância das práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA, ressaltando a necessidade de adaptação do ensino para que esses estudantes possam desenvolver suas habilidades. Além disso, são objetivos específicos desta pesquisa: identificar os desafios enfrentados por alunos autistas no ambiente escolar, investigar as metodologias que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem e examinar o papel das políticas públicas e da capacitação dos professores na inclusão desses alunos. Com base nesses pontos, também serão propostas recomendações que possam contribuir para a melhoria do processo inclusivo nas escolas.

A justificativa para este estudo encontra-se na crescente necessidade de adaptação das instituições de ensino para atender à demanda de alunos com TEA. A inclusão desses estudantes não é apenas uma exigência legal, mas também um imperativo moral e social. A convivência entre alunos autistas e seus colegas nas escolas regulares promove uma cultura de respeito às diferenças, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Além disso, a inclusão de alunos com TEA também beneficia a comunidade escolar como um todo, ao fomentar a empatia e a compreensão mútua entre os estudantes.

Embora o Brasil tenha avançado na formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, muitos desafios ainda permanecem no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas eficazes para alunos com TEA. A formação dos professores é um dos principais aspectos a serem considerados, visto que muitos educadores ainda não possuem o conhecimento e as ferramentas necessárias para lidar com as demandas desses alunos. A falta de capacitação específica pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas, que não promovem o desenvolvimento pleno do aluno autista e comprometem sua experiência educacional.

Outro aspecto importante é a adaptação do currículo escolar para atender às necessidades dos alunos com TEA. A flexibilização do conteúdo e das atividades propostas é fundamental para garantir que esses estudantes possam participar ativamente do processo educacional. No entanto, a adaptação

curricular não deve ser vista como uma simplificação do conteúdo, mas como uma adequação que permita que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam aprender de acordo com suas capacidades e ritmos de desenvolvimento.

O uso de tecnologias assistivas também tem se mostrado uma ferramenta importante no apoio à educação de alunos com TEA. Softwares educativos, aplicativos interativos e dispositivos de comunicação alternativa podem facilitar o aprendizado e a comunicação desses alunos, permitindo que acompanhem o ritmo das aulas e participem das atividades propostas. Essas tecnologias, quando integradas ao planejamento pedagógico, podem potencializar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA.

A parceria entre escola e família também é essencial para o sucesso da inclusão escolar de alunos com TEA. A comunicação constante entre pais e professores permite a criação de um plano pedagógico personalizado, que leva em consideração as particularidades de cada aluno. A colaboração entre esses dois núcleos pode facilitar a identificação de estratégias que funcionem melhor para o desenvolvimento do aluno, criando uma rede de apoio que contribua para seu progresso acadêmico e social.

Este estudo delimita-se à análise das práticas pedagógicas inclusivas aplicadas a alunos com TEA no Brasil, com foco nas instituições de ensino regular da educação básica, abrangendo tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental. Serão exploradas as dificuldades e os desafios enfrentados por esses alunos no contexto escolar, bem como as adaptações necessárias para que a inclusão seja efetiva.

2 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares exige a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades específicas desses estudantes. De acordo com

Bertoldi e Brzozowski (2020), a psicopedagogia desempenha um papel essencial na mediação entre o processo de ensino-aprendizagem e as características do aluno autista. Esses profissionais podem ajudar a identificar estratégias de ensino que facilitam o aprendizado e reduzem as barreiras que muitos alunos com TEA enfrentam no ambiente escolar.

Além da psicopedagogia, a formação continuada dos professores é fundamental para que a inclusão seja efetiva. Camargo et al. (2020) afirmam que um dos maiores desafios no processo de escolarização de crianças com autismo é a capacitação inadequada dos docentes, o que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Eles sugerem diretrizes para a formação continuada, com ênfase em abordagens que ajudem os professores a compreenderem melhor as necessidades de seus alunos e a desenvolverem estratégias mais eficazes de ensino.

A interação entre professor e aluno autista também deve ser cuidadosamente considerada para garantir uma mediação adequada. Farias et al. (2022) exploram o papel da mediação no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA, baseando-se na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. Eles enfatizam que o professor deve atuar como um mediador ativo, promovendo interações que estimulem o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com autismo, respeitando seus ritmos e formas de aprendizado.

Segundo Lopes e Telaska (2022), a inclusão de crianças com autismo na escola requer uma revisão constante das práticas pedagógicas adotadas, com base em pesquisas e evidências. Em sua revisão sistemática da literatura, elas identificam diversas abordagens que se mostraram eficazes na inclusão de crianças autistas, como a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas e a criação de ambientes de aprendizagem sensoriais que sejam mais adequados às particularidades dos alunos com TEA.

A percepção dos docentes sobre a inclusão de alunos com TEA é outro fator importante. Schmidt et al. (2023) realizaram uma análise da percepção dos professores e das práticas pedagógicas aplicadas a esses alunos. Eles concluíram que, embora muitos professores reconheçam a importância da

inclusão, ainda enfrentam dificuldades na implementação de práticas que realmente favoreçam a participação ativa dos alunos com autismo, apontando para a necessidade de maior suporte e recursos.

Lopes e Telaska (2022) sugerem que o sucesso da inclusão de alunos com TEA depende de uma abordagem integrada, que envolva não apenas a escola, mas também a comunidade, os profissionais da saúde e a família. Eles defendem que a inclusão deve ser vista como um processo contínuo e colaborativo, no qual todos os envolvidos têm um papel importante na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

2.1 Adaptações Curriculares e Metodologias de Ensino para Alunos com TEA

A criação de ambientes de aprendizagem sensorialmente adequados também é crucial para o sucesso das adaptações curriculares. Farias et al. (2022) destacam que muitos alunos com TEA têm dificuldades em lidar com estímulos sensoriais excessivos, como luzes intensas ou sons altos. Por isso, é necessário criar espaços de aprendizado tranquilos, onde o ambiente seja controlado para minimizar distrações e desconfortos sensoriais, favorecendo a concentração e o bem-estar desses alunos.

Além disso, a adaptação curricular deve incluir o uso de tecnologias assistivas, que podem ser ferramentas valiosas para apoiar a aprendizagem dos alunos com TEA. Lopes e Telaska (2022) enfatizam que dispositivos de comunicação alternativa, aplicativos educacionais e outros recursos tecnológicos podem facilitar a interação desses alunos com o conteúdo curricular e com seus colegas, promovendo uma maior participação nas atividades escolares.

Schmidt et al. (2023) apontam que o sucesso das adaptações curriculares também depende do preparo dos professores para implementar essas mudanças de maneira eficaz. Eles sugerem que os professores recebam formação contínua e especializada para que possam desenvolver estratégias

pedagógicas inclusivas e adaptar o currículo de forma que ele atenda às necessidades individuais de seus alunos com TEA.

Weizenmann et al. (2020) ressaltam que a adaptação curricular não deve ser vista apenas como uma resposta às dificuldades dos alunos com autismo, mas como uma oportunidade de valorizar suas habilidades e potencialidades. Ao adaptar o currículo para incluir atividades que estimulem as áreas de interesse dos alunos com TEA, é possível engajá-los de maneira mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Por fim, a colaboração entre todos os agentes envolvidos no processo educacional é essencial para que as adaptações curriculares sejam bem-sucedidas. Bertoldi e Brzozowski (2020) afirmam que a inclusão de alunos com TEA requer um trabalho conjunto entre professores, pais, psicopedagogos e demais profissionais da educação, de forma a criar um ambiente educacional que promova o desenvolvimento integral dos estudantes.

2.2 Capacitação Docente e Práticas Inclusivas para Alunos com TEA

A capacitação docente é um elemento central para garantir o sucesso da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares. Os professores desempenham um papel crucial na implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades desses alunos, mas para isso, precisam estar preparados para lidar com as particularidades do TEA. De acordo com Bertoldi e Brzozowski (2020), a formação inicial dos professores muitas vezes não abrange de maneira adequada as estratégias de ensino voltadas para a inclusão de alunos com autismo, o que gera desafios para a prática pedagógica inclusiva.

A capacitação dos professores também deve incluir o aprendizado sobre a utilização de tecnologias assistivas. Lopes e Telaska (2022) afirmam que, além de conhecer as ferramentas disponíveis, os professores precisam saber como integrá-las de maneira eficaz em suas aulas, de modo que elas realmente

facilitem o aprendizado dos alunos com TEA. Tecnologias como softwares educativos, dispositivos de comunicação alternativa e materiais visuais interativos podem ser de grande ajuda, mas exigem uma formação adequada para seu uso eficaz.

Schmidt et al. (2023) destacam que a falta de formação específica pode gerar insegurança nos docentes, dificultando a implementação de práticas inclusivas. Muitos professores, ao se depararem com a inclusão de alunos autistas, relatam não se sentirem preparados para atender às necessidades desses estudantes, o que pode comprometer a qualidade do ensino. Portanto, além da capacitação técnica, é importante oferecer suporte emocional e psicológico aos professores, ajudando-os a lidar com as demandas diárias do ensino inclusivo.

A colaboração entre docentes também é uma prática que pode ser promovida por meio da capacitação. Bertoldi e Brzozowski (2020) sugerem que a troca de experiências entre professores, especialmente aqueles que já possuem experiência com a inclusão de alunos com TEA, pode ajudar a desenvolver novas estratégias e abordagens pedagógicas. Grupos de estudos e redes de apoio entre educadores são formas de fortalecer o trabalho coletivo em prol da inclusão escolar.

Lopes e Telaska (2022) concluem que a capacitação docente para a inclusão de alunos com TEA é um processo contínuo, que deve acompanhar as mudanças no campo da educação e as novas descobertas sobre o autismo. A atualização constante dos professores garante que eles estejam sempre preparados para enfrentar os desafios e proporcionar uma educação inclusiva de qualidade, permitindo que os alunos com TEA desenvolvam todo o seu potencial acadêmico e social.

2.3 Tecnologias Assistivas e Recursos Pedagógicos no Ensino de Alunos com TEA

O uso de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos adaptados tem se mostrado uma ferramenta essencial para o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. Essas tecnologias facilitam a comunicação, o aprendizado e a interação dos alunos com autismo, permitindo que eles participem de forma mais ativa das atividades educacionais. Segundo Bertoldi e Brzozowski (2020), as tecnologias assistivas desempenham um papel mediador entre o aluno e o conteúdo, ajudando a suprir as barreiras impostas pelas dificuldades de comunicação e interação social que muitos alunos com TEA enfrentam.

Essas ferramentas podem incluir desde softwares educacionais interativos até dispositivos de comunicação alternativa, como tablets e aplicativos que auxiliam a expressão de pensamentos e sentimentos. Camargo et al. (2020) afirmam que a introdução de recursos tecnológicos na sala de aula pode potencializar a aprendizagem dos alunos com autismo, pois oferece novas formas de interação com o conteúdo, além de permitir que esses alunos realizem atividades de forma mais autônoma, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades.

Farias et al. (2022) apontam que o uso de tecnologias assistivas deve ser acompanhado de uma adaptação do ambiente pedagógico como um todo. Isso inclui a modificação dos materiais didáticos tradicionais para incluir recursos visuais e atividades práticas que estimulem a aprendizagem dos alunos com TEA. Eles enfatizam que muitos alunos com autismo aprendem melhor por meio de estímulos visuais, como gráficos, ilustrações e esquemas, que ajudam a simplificar o conteúdo e tornar o aprendizado mais acessível.

Além disso, as tecnologias assistivas podem ser usadas para facilitar a comunicação entre o aluno e o professor. Lopes e Telaska (2022) destacam que muitas crianças com autismo têm dificuldades em se comunicar verbalmente, e os dispositivos de comunicação alternativa, como os aplicativos que utilizam imagens e símbolos, são fundamentais para superar essas barreiras. Esses recursos permitem que os alunos expressem suas necessidades e participem

ativamente das atividades escolares, promovendo sua inclusão social e acadêmica.

Schmidt et al. (2023) reforçam que, para que as tecnologias assistivas sejam eficazes, é necessário que os professores estejam capacitados para utilizá-las adequadamente. Muitas vezes, a falta de familiaridade com essas ferramentas pode limitar seu potencial de uso, prejudicando o desenvolvimento dos alunos. Assim, a formação continuada dos docentes sobre o uso de tecnologias assistivas deve ser uma prioridade nas escolas que buscam promover a inclusão de alunos com TEA.

Weizenmann et al. (2020) também ressaltam que o uso de tecnologias assistivas deve ser individualizado, levando em consideração as necessidades e capacidades específicas de cada aluno. O que funciona para um aluno com TEA pode não ser eficaz para outro, por isso é importante realizar uma avaliação detalhada das características de cada estudante para selecionar os recursos mais apropriados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares é um desafio que exige uma abordagem multidimensional, envolvendo adaptações curriculares, o uso de tecnologias assistivas e, principalmente, a capacitação contínua dos professores. Como demonstrado ao longo deste estudo, a educação inclusiva deve ir além da simples inserção de alunos com TEA no ambiente escolar; ela precisa garantir que esses alunos tenham acesso a um ensino de qualidade, que respeite suas particularidades e ofereça oportunidades de desenvolvimento social e cognitivo.

A formação docente, um dos pilares da inclusão, necessita de investimentos mais amplos e consistentes. Professores bem-preparados e conscientes das especificidades do TEA têm melhores condições de implementar estratégias pedagógicas inclusivas, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e favorável ao aprendizado. Além disso, a troca de

experiências entre profissionais e a busca por atualizações sobre novas abordagens e tecnologias são essenciais para o avanço da inclusão escolar.

As tecnologias assistivas, quando bem integradas ao planejamento pedagógico, têm o potencial de transformar a experiência educacional dos alunos com TEA. No entanto, é necessário que esses recursos sejam escolhidos com base nas necessidades individuais de cada aluno e utilizados de maneira planejada e estruturada. O uso de aplicativos, dispositivos de comunicação alternativa e recursos visuais são ferramentas que podem facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos autistas nas atividades escolares.

Outro aspecto fundamental para o sucesso da inclusão de alunos com TEA é o envolvimento da família. A colaboração entre escola e família permite que as estratégias pedagógicas sejam mais eficazes, pois se alinham às necessidades e rotinas do aluno em casa. O diálogo constante entre professores, pais e especialistas contribui para o desenvolvimento integral do aluno, criando uma rede de apoio que fortalece o processo inclusivo tanto na escola quanto fora dela. Por fim, este estudo reforça que a inclusão de alunos com TEA é um processo contínuo, que exige a participação de todos os atores envolvidos no ambiente educacional.

BIBLIOGRAFIA

BERTOLDI, Franciele Stolf; BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf. **O papel da psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da pessoa autista.** Revista Psicopedagogia, versão impressa ISSN 0103-8486, v. 37, n. 114, São Paulo, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200028>. Acesso em: 14 out. 2024.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L. D.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R. D.; MAGALHÃES, S. L. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.** Educação Em Revista, v. 36, e214220, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 14 out. 2024.

FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R. V. de A.; CUNHA, A. C. B. da. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise**

do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory).

Revista Brasileira De Educação Especial, v. 14, n. 3, p. 365–384, 2022.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300004>. Acesso em: 14 out. 2024.

LOPES, Daniele Ardigo; TELASKA, Tatiele dos Santos. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática da literatura.** Revista Psicopedagogia, versão impressa ISSN 0103-8486, v. 39, n. 120, São Paulo, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220040>. Acesso em: 14 out. 2024.

SCHMIDT, Carlo et al. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** Psicologia Teoria e Prática, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2023. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000100017. Acesso em: 14 out. 2024.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, e217841, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 14 out. 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

VALERIA LOPES

Resumo

O uso de tecnologias no campo educacional tem se intensificado, especialmente com a disseminação da internet e das ferramentas digitais, que transformaram o ambiente de aprendizagem. As plataformas digitais, os aplicativos educacionais e os ambientes virtuais de ensino têm proporcionado novas maneiras de adquirir conhecimento, rompendo barreiras geográficas e temporais. Com isso, a inclusão de tecnologias no contexto escolar visa não apenas modernizar o ensino, mas também adaptar-se às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada e globalizada. No entanto, a implementação dessas ferramentas tecnológicas nas escolas e universidades enfrenta desafios significativos. A infraestrutura inadequada, a falta de formação dos professores e a resistência a mudanças são algumas das dificuldades observadas. Para que a tecnologia seja efetiva, é fundamental que os educadores estejam preparados para integrá-la de forma crítica e pedagógica, compreendendo seus benefícios e limitações. Além disso, é necessário que haja políticas educacionais que incentivem o uso correto dessas ferramentas, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário às tecnologias. É importante refletir sobre o impacto que essas tecnologias têm na forma como os alunos aprendem. O uso de dispositivos digitais pode ampliar as possibilidades de ensino, promover a personalização da aprendizagem e estimular o pensamento crítico.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais; Educação digital; Aprendizagem online; Inclusão digital; Ferramentas pedagógicas.

Abstract

The use of technologies in the educational field has intensified, especially with the spread of the internet and digital tools, which have transformed the learning environment. Digital platforms, educational apps, and virtual learning environments have provided new ways of acquiring knowledge, breaking geographical and temporal barriers. Thus, the inclusion of technologies in the school context aims not only to modernize education but also to adapt to the demands of an increasingly connected and globalized society. However, the implementation of these technological tools in schools and universities faces significant challenges. Inadequate infrastructure, lack of teacher training, and resistance to change are some of the difficulties observed. For technology to be effective, it is essential that educators are prepared to integrate it critically and pedagogically, understanding its benefits and limitations. Additionally, there must be educational policies that encourage the proper use of these tools, ensuring that all students have equal access to technologies. It is important to reflect on the impact these technologies have on how students learn. The use of digital devices can expand teaching possibilities, promote personalized learning, and stimulate critical thinking.

Keywords: Educational technologies; Digital education; Online learning; Digital inclusion; Pedagogical tools.

1 INTRODUÇÃO

A utilização de tecnologias no ambiente educacional tem se tornado cada vez mais frequente, impulsionada pela crescente digitalização da sociedade. Ferramentas como plataformas de ensino à distância, aplicativos educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem foram amplamente adotadas durante a pandemia de COVID-19, acelerando a transformação digital no setor educacional. Nesse contexto, surge a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre como essas tecnologias estão sendo implementadas, quais os desafios enfrentados por professores e estudantes e como as políticas públicas podem garantir um acesso equitativo a esses recursos. Este trabalho tem como objetivo investigar essas questões, com foco no cenário brasileiro, analisando os impactos e as limitações da inclusão de tecnologias no ensino.

A delimitação deste estudo está voltada para o uso de tecnologias digitais nas instituições de ensino básico e superior, tanto públicas quanto privadas. A pesquisa explora o impacto dessas ferramentas no processo de ensino-

aprendizagem, considerando a formação dos professores, a infraestrutura disponível e as políticas de inclusão digital. Para isso, serão utilizados estudos de caso e uma revisão da literatura, com ênfase em países em desenvolvimento, como o Brasil, onde as disparidades de acesso à tecnologia são mais evidentes. Essa delimitação permite que o estudo aborde de forma específica as peculiaridades do uso de tecnologias educacionais em contextos socioeconômicos desiguais.

Os objetivos deste trabalho incluem a análise dos desafios enfrentados pelos professores na incorporação de tecnologias em suas práticas pedagógicas, bem como a identificação dos fatores que contribuem para o acesso desigual às tecnologias pelos estudantes. Além disso, busca-se avaliar as políticas educacionais existentes para a promoção da inclusão digital e propor estratégias que possam otimizar o uso das ferramentas tecnológicas, visando uma maior eficiência no ensino e aprendizagem. Essas metas estão alinhadas com a necessidade de repensar o papel das tecnologias no ambiente educacional, de forma a garantir que elas sejam utilizadas de maneira inclusiva e pedagógica.

A problemática central deste estudo gira em torno da efetividade da adoção de tecnologias digitais no ensino. Embora as tecnologias ofereçam novas possibilidades de aprendizado e interatividade, ainda é questionável se sua implementação tem de fato contribuído para a melhoria da educação. Existem desafios consideráveis relacionados à falta de infraestrutura, à formação inadequada dos professores e às desigualdades no acesso às ferramentas digitais. Assim, o estudo busca responder até que ponto essas tecnologias são eficazes na melhoria do processo educacional e como superar os desafios para que todos os alunos possam se beneficiar de forma equitativa.

A justificativa para este estudo reside na importância de se compreender o impacto das tecnologias na educação, especialmente em um contexto marcado por desigualdades sociais e econômicas. A pandemia de COVID-19 expôs ainda mais as fragilidades do sistema educacional em relação à inclusão digital, evidenciando que a simples disponibilização de tecnologias não garante

uma educação de qualidade. Diante disso, torna-se necessário investigar como essas ferramentas podem ser implementadas de maneira eficaz, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado, independentemente de sua condição socioeconômica.

Outro aspecto importante que justifica este estudo é o papel do professor na era digital. Com a introdução das tecnologias no ambiente de ensino, os docentes precisam não apenas dominar as ferramentas tecnológicas, mas também saber como utilizá-las de forma pedagógica e crítica. A formação continuada dos professores é essencial para que eles estejam preparados para integrar as tecnologias ao currículo escolar de maneira eficaz. Portanto, este estudo também se propõe a discutir a importância de políticas de formação docente que capacitem os professores a utilizarem as tecnologias como um recurso pedagógico valioso.

A infraestrutura tecnológica das escolas é outro ponto crucial a ser abordado. Em muitos casos, a falta de equipamentos adequados, como computadores e conexão de internet, impede o pleno aproveitamento das tecnologias no ambiente escolar. Além disso, a manutenção desses equipamentos e a atualização constante de software são desafios que requerem investimentos contínuos. O estudo busca explorar essas dificuldades e propor soluções que possam minimizar os impactos da infraestrutura inadequada no uso de tecnologias educacionais. A inclusão digital é uma das principais preocupações deste trabalho.

2 O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO

As tecnologias digitais têm desempenhado um papel crescente na transformação das práticas educacionais, especialmente no contexto do ensino remoto. Segundo Aureliano e Queiroz (2023), a utilização dessas ferramentas no ensino remoto trouxe implicações significativas na formação continuada dos docentes, uma vez que exigiu uma rápida adaptação a novas metodologias e ao uso de plataformas digitais. A formação de professores, portanto, passou a

incorporar o desenvolvimento de habilidades digitais, essencial para que possam utilizar de forma eficaz esses recursos em suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante do uso das tecnologias na educação é discutido por Conte e Martini (2020), que argumentam que o impacto dessas ferramentas vai além de uma simples questão técnica. Para eles, a tecnologia não deve ser vista apenas como um recurso instrumental, mas como parte integrante de um processo pedagógico que visa transformar a forma como o conhecimento é produzido e transmitido. Assim, é necessário que os educadores tenham uma compreensão crítica sobre o uso dessas tecnologias, evitando que sejam apenas uma solução superficial para os desafios educacionais.

Coppi et al. (2022) enfatizam que o uso de tecnologias digitais pode abrir caminhos para uma educação mais acessível e inclusiva. No entanto, eles também alertam para o fato de que o acesso a essas tecnologias ainda é desigual, especialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil. A inclusão digital é um desafio a ser superado para que todos os estudantes possam se beneficiar das inovações tecnológicas no ensino, sem que sejam excluídos por barreiras socioeconômicas.

Garcia (2020) argumenta que vivemos em uma sociedade tecnologizada, onde a educação enfrenta novos cenários e demandas. O autor destaca a importância de preparar os estudantes para uma realidade em que as competências digitais são essenciais não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade. Nesse sentido, a educação deve incorporar essas tecnologias de forma a promover o letramento digital, capacitando os alunos para navegar de forma crítica no ambiente digital.

Nascimento e Sorte (2023) ressaltam que as pesquisas em educação e redes colaborativas têm mostrado que o uso de tecnologias digitais permite novas formas de interação e colaboração entre os alunos e professores. Eles destacam que as redes digitais criam oportunidades para uma aprendizagem mais participativa e colaborativa, onde os estudantes podem construir conhecimento de forma conjunta, rompendo com o modelo tradicional de ensino centrado no professor.

Peixoto e Araújo (2022) trazem uma perspectiva crítica sobre o discurso pedagógico contemporâneo, que muitas vezes glorifica o uso de tecnologias sem considerar suas limitações. Eles argumentam que, embora as ferramentas digitais possam promover uma maior interatividade no ensino, é preciso cuidado para que essas tecnologias não se tornem um fim em si mesmas. O foco deve sempre estar no aprendizado dos estudantes e na forma como essas tecnologias podem ser utilizadas para potencializar esse processo.

Sousa et al. (2023) exploram as teorias e práticas relacionadas ao uso de tecnologias educacionais, destacando que as inovações tecnológicas oferecem tanto oportunidades quanto desafios para o ensino. Eles apontam que a adoção dessas ferramentas requer uma mudança cultural nas instituições de ensino, onde os professores e gestores precisam estar dispostos a inovar e adaptar suas práticas pedagógicas para tirar o máximo proveito das novas tecnologias.

É importante mencionar que, como destaca Lima e Schlemmer (2023), a internet das coisas (IoT) e outras tecnologias emergentes oferecem novas possibilidades para o contexto educacional, ampliando o escopo de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Essas inovações podem conectar o ambiente físico ao digital, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e interativa. Contudo, essas tecnologias também trazem a necessidade de uma infraestrutura adequada e de políticas que garantam a acessibilidade para todos.

2.1 A Formação Continuada de Professores no Uso de Tecnologias

A formação continuada de professores no uso de tecnologias digitais tem se tornado um tema central nas discussões sobre educação na era digital. Segundo Aureliano e Queiroz (2023), a formação dos docentes deve acompanhar as transformações tecnológicas para que eles possam integrar de forma eficaz esses recursos em suas práticas pedagógicas. No contexto do ensino remoto, essa demanda se intensificou, exigindo que os professores desenvolvessem novas competências digitais em um curto espaço de tempo. A

capacitação contínua não apenas melhora o desempenho dos docentes no uso das tecnologias, mas também contribui para que eles possam inovar em suas metodologias de ensino.

Para Conte e Martini (2020), a formação dos professores no uso de tecnologias não pode se limitar ao domínio técnico das ferramentas. É necessário que eles compreendam como as tecnologias podem ser utilizadas para transformar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior interação, colaboração e personalização do ensino. Essa visão crítica é fundamental para que as tecnologias sejam utilizadas de forma pedagógica, e não apenas como um complemento às práticas tradicionais.

Coppi et al. (2022) reforçam a importância da formação docente para garantir que o uso de tecnologias digitais seja inclusivo e acessível a todos os alunos. A formação dos professores deve considerar as disparidades de acesso às tecnologias e buscar estratégias para minimizar essas desigualdades, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica, possam se beneficiar das inovações tecnológicas no ambiente escolar.

Garcia (2020) argumenta que a formação continuada dos professores deve preparar os educadores para os novos cenários educacionais, marcados pela crescente presença das tecnologias digitais. Ele destaca que, além das competências técnicas, os professores precisam desenvolver habilidades críticas e reflexivas para utilizar as tecnologias de forma a promover o letramento digital dos alunos, capacitando-os a navegar de forma consciente e segura no ambiente digital.

Nascimento e Sorte (2023) ressaltam que a formação continuada dos professores deve incluir a promoção de redes colaborativas entre educadores. O uso de tecnologias digitais permite que os professores compartilhem práticas, recursos e experiências, criando um ambiente de aprendizagem colaborativa não apenas para os alunos, mas também para os próprios docentes. Essa colaboração pode ser essencial para a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas.

Peixoto e Araújo (2022) enfatizam que a formação docente no uso de tecnologias precisa considerar as limitações e desafios que essas ferramentas podem apresentar. Eles defendem que os professores devem ser capacitados para utilizar as tecnologias de forma crítica, questionando seu impacto e suas limitações no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem crítica é essencial para que as tecnologias sejam utilizadas como ferramentas pedagógicas e não como substitutos das interações presenciais.

Sousa et al. (2023) apontam que a formação continuada dos professores deve estar alinhada com as práticas pedagógicas inovadoras. Eles destacam que as tecnologias digitais podem ser utilizadas para apoiar novas metodologias de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação. No entanto, para que essas metodologias sejam bem-sucedidas, é necessário que os professores estejam preparados para implementá-las de forma eficaz.

Lima e Schlemmer (2023) mencionam que a formação dos professores também deve abordar o uso de tecnologias emergentes, como a internet das coisas (IoT), que têm o potencial de transformar o ambiente escolar. Eles sugerem que os professores sejam capacitados para explorar essas novas tecnologias e para adaptar suas práticas pedagógicas às novas possibilidades oferecidas pelas inovações tecnológicas, garantindo uma educação mais interativa e conectada.

2.2 Desafios na Implementação das Tecnologias Educacionais

A implementação de tecnologias educacionais nas escolas e universidades enfrenta uma série de desafios que impactam diretamente a qualidade do ensino. Aureliano e Queiroz (2023) destacam que um dos principais obstáculos é a falta de formação adequada dos professores, que muitas vezes não estão preparados para utilizar as ferramentas tecnológicas de maneira eficaz. Essa carência de capacitação resulta em uma utilização limitada das tecnologias, que acabam sendo subaproveitadas ou usadas de forma

inadequada, sem promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Outro desafio mencionado por Conte e Martini (2020) é o risco de as tecnologias serem vistas como uma solução puramente técnica, sem levar em consideração as questões pedagógicas. Eles argumentam que, sem uma reflexão crítica sobre o uso dessas ferramentas, as tecnologias podem ser adotadas de forma superficial, sem impactar de maneira significativa o aprendizado dos estudantes. Para que as tecnologias tenham um efeito transformador, é necessário que sejam integradas de maneira pedagógica, apoiando práticas de ensino mais interativas e colaborativas.

Coppi et al. (2022) apontam a desigualdade no acesso às tecnologias como um dos maiores desafios na implementação de ferramentas digitais na educação. Em países como o Brasil, muitos estudantes não têm acesso a dispositivos eletrônicos ou à internet de qualidade, o que limita sua participação nas atividades educacionais digitais. Esse cenário acentua as desigualdades já existentes no sistema educacional, tornando urgente o desenvolvimento de políticas públicas que garantam a inclusão digital para todos os alunos.

Garcia (2020) ressalta a importância de considerar o impacto das tecnologias na dinâmica da sala de aula. Embora as ferramentas digitais possam enriquecer o processo de ensino, sua implementação inadequada pode gerar dependência dos dispositivos, prejudicando a interação presencial e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O desafio, segundo o autor, é encontrar um equilíbrio entre o uso das tecnologias e a manutenção de um ambiente de aprendizado que valorize as relações humanas e a colaboração entre os estudantes.

Nascimento e Sorte (2023) destacam que a resistência à mudança por parte de alguns professores e gestores escolares é outro desafio significativo. Muitos educadores ainda veem as tecnologias com desconfiança, temendo que sua adoção possa desvalorizar seu papel no processo educacional. Para superar essa resistência, é essencial promover uma cultura de inovação nas escolas,

onde as tecnologias sejam vistas como ferramentas complementares, que podem fortalecer o papel do professor e enriquecer as práticas pedagógicas.

Peixoto e Araújo (2022) discutem o desafio de garantir que as tecnologias não sejam apenas usadas para replicar práticas tradicionais em um formato digital. Eles defendem que a simples digitalização de conteúdos e atividades não promove uma transformação real no ensino. Para que as tecnologias educacionais cumpram seu papel, é necessário que sejam utilizadas para criar novas formas de aprendizado, mais interativas, colaborativas e centradas no aluno. Sousa et al. (2023) reforçam que a infraestrutura das escolas é um dos principais desafios na implementação de tecnologias educacionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais têm o potencial de transformar profundamente o cenário educacional, trazendo novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem. No entanto, para que essa transformação seja eficaz, é necessário que as instituições de ensino, os professores e os alunos estejam preparados para integrar essas ferramentas de maneira crítica e consciente. A inclusão de tecnologias no ensino vai além da mera adoção de dispositivos eletrônicos e plataformas online; ela envolve uma mudança estrutural no processo pedagógico e na forma como o conhecimento é construído e compartilhado. Essa integração deve ser feita de maneira cuidadosa, considerando as limitações e os desafios enfrentados, como a desigualdade de acesso e a falta de formação adequada.

A formação continuada dos professores é um dos elementos centrais para o sucesso da implementação de tecnologias na educação. Conforme discutido, a capacitação docente deve ir além do aspecto técnico e incluir reflexões sobre como utilizar as ferramentas digitais para enriquecer as práticas pedagógicas. É fundamental que os professores sejam agentes ativos nesse processo de transformação, utilizando as tecnologias para criar experiências de aprendizagem mais interativas, colaborativas e centradas nos alunos. Além

disso, políticas educacionais voltadas para a formação docente devem ser priorizadas para garantir que os professores estejam aptos a lidar com as novas demandas do ensino digital.

Outro ponto crucial é a infraestrutura tecnológica das escolas e universidades. A desigualdade no acesso às tecnologias continua sendo um dos maiores obstáculos para a inclusão digital. Muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades para acessar as ferramentas tecnológicas, o que perpetua as desigualdades no sistema educacional. É necessário que os governos e instituições invistam em infraestrutura, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de utilizar as tecnologias em seu processo de aprendizagem. Somente com uma base tecnológica sólida será possível integrar as inovações digitais de forma equitativa e eficiente. Além disso, o uso das tecnologias deve sempre ser equilibrado com as interações presenciais e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Embora as ferramentas digitais ofereçam novas formas de aprendizado, elas não substituem o papel do professor e das relações humanas no ambiente escolar.

BIBLIOGRAFIA

AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. D. **As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes**. Educação Em Revista, v. 39, e39080, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839080>. Acesso em: 15 out. 2024.

CONTE, E.; MARTINI, R. M. F. **As tecnologias na educação: uma questão somente técnica?** Educação & Realidade, v. 40, n. 4, p. 1191–1207, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>. Acesso em: 15 out. 2024.

COPPI, Marcelo et al. **O uso de tecnologias digitais em educação: caminhos de futuro para uma educação digital**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e19842, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100113&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2024. Epub 24 maio 2022. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.17.19842.055>.

GARCIA, D. N. M. **Sociedade tecnologizada e educação: novos cenários. In: Perspectivas educacionais e novas demandas: contribuições da telecolaboração.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 27-55. ISBN: 978-65-5954-002-0. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8d6k>. Acesso em: 15 out. 2024.

NASCIMENTO, M. B. C.; SORTE, P. B., eds. **Pesquisas em educação e redes colaborativas.** Ilhéus: EDITUS, 2023. p. 87-108. ISBN: 978-85-7455-561-4. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788574555638.0006>. Acesso em: 15 out. 2024.

PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. dos S. **Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 118, p. 253–268, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100016>. Acesso em: 15 out. 2024.

SOUSA, R. P., et al., orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais.** Campina Grande: EDUEPB, 2023. 228 p. ISBN: 978-85-7879-326-5. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 15 out. 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO

VALERIA LOPES

Resumo

A formação continuada de professores tem sido um fator crucial na busca pela melhoria da qualidade do ensino. Ela proporciona aos educadores oportunidades de atualização de conhecimentos e de práticas pedagógicas, ajustando-se às novas demandas educacionais e tecnológicas. Nesse contexto, a formação constante possibilita aos docentes uma melhor preparação para lidar com os desafios do cotidiano escolar, promovendo um ensino mais eficaz e centrado nas necessidades dos alunos. O presente trabalho tem como objetivo investigar o impacto da formação continuada na qualidade do ensino, analisando programas de capacitação oferecidos a professores da educação básica. Para isso, será realizada uma revisão de literatura, focando nos benefícios da formação para o aprimoramento das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos educadores. Além disso, serão exploradas as barreiras enfrentadas pelos professores, como a falta de tempo e os desafios institucionais, que podem dificultar a adesão a essas formações. Os resultados esperados apontam que a formação continuada tem um papel significativo na melhoria do desempenho docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. A capacitação contínua dos professores contribui para a elevação dos índices de qualidade na educação, além de promover a inclusão de práticas inovadoras e colaborativas no processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo o papel dos docentes como agentes transformadores na educação.

Palavras-chave: Formação continuada; Qualidade do ensino; Desenvolvimento profissional; Práticas pedagógicas; Educação básica.

Abstract

The continuing education of teachers has been a crucial factor in the pursuit of improving the quality of education. It provides educators with opportunities to update their knowledge and pedagogical practices, adapting to new educational and technological demands. In this context, continuous training enables teachers to better prepare for the challenges of daily school life, promoting more effective teaching focused on students' needs. This paper aims to investigate the impact of continuing education on the quality of teaching by analyzing training programs offered to basic education teachers. To this end, a literature review will be conducted, focusing on the benefits of training for improving pedagogical practices and teachers' professional development. Additionally, the barriers teachers face, such as lack of time and institutional challenges, which may hinder adherence to these programs, will be explored. The expected results indicate that continuing education plays a significant role in improving teacher performance and, consequently, student learning. The continuous training of teachers contributes to raising education quality indices, as well as promoting the inclusion of innovative and collaborative practices in the teaching-learning process, strengthening teachers' roles as transformative agents in education.

Keywords: Continuing education; Quality of education; Professional development; Pedagogical practices; Basic education.

1 INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social, econômico e cultural de qualquer nação. O constante avanço das tecnologias, aliado às transformações sociais, exige uma adaptação contínua das práticas educacionais. Nesse cenário, a formação continuada de professores surge como uma estratégia essencial para garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo.

Historicamente, a formação de professores no Brasil esteve centrada na formação inicial. No entanto, com a crescente complexidade das demandas educacionais, a formação inicial, por si só, não é mais suficiente para garantir a qualidade do ensino. A formação continuada, portanto, se torna um recurso

indispensável para que os docentes possam desenvolver suas competências e habilidades ao longo de toda a carreira.

A formação continuada de professores envolve um processo de aprendizagem que se estende além da formação inicial, oferecendo oportunidades para que os profissionais da educação aprimorem suas práticas pedagógicas e se mantenham atualizados frente às mudanças nas políticas educacionais, nas metodologias de ensino e nas tecnologias aplicadas à educação.

Estudos apontam que a formação continuada tem um impacto direto na qualidade do ensino. Professores que participam de programas de capacitação contínua tendem a incorporar novas práticas pedagógicas, que, por sua vez, melhoram o desempenho dos alunos e elevam os indicadores de qualidade educacional. Além disso, a formação continuada possibilita uma reflexão crítica sobre a prática docente, promovendo um ensino mais inclusivo e adaptado às necessidades de cada estudante.

No entanto, mesmo com todos os benefícios, a adesão dos professores à formação continuada enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho e as barreiras institucionais, que dificultam a participação em programas de capacitação. Outro ponto a ser considerado é a qualidade e a relevância dos cursos oferecidos, que nem sempre atendem às reais necessidades formativas dos docentes.

Para superar esses desafios, é necessário que as políticas públicas incentivem a formação continuada, criando condições adequadas para que os professores possam participar desses programas. Além disso, as instituições de ensino devem desempenhar um papel ativo, oferecendo apoio e promovendo uma cultura de valorização do desenvolvimento profissional dos seus docentes.

Este trabalho tem como objetivo investigar o impacto da formação continuada na qualidade do ensino, com foco em professores da educação básica. A partir de uma revisão de literatura, será possível identificar os principais benefícios da formação continuada para o aprimoramento das práticas

pedagógicas, bem como os obstáculos enfrentados pelos docentes no processo de adesão a esses programas.

A relevância deste estudo está no fato de que, ao compreender os fatores que influenciam a formação continuada de professores, será possível propor estratégias para melhorar a adesão a esses programas e, conseqüentemente, promover uma educação de maior qualidade. Considera-se que a formação continuada deve ser vista como uma política de Estado, garantindo que todos os professores tenham acesso a oportunidades de capacitação ao longo de sua carreira.

Portanto, este trabalho busca contribuir para o debate sobre a importância da formação continuada de professores como um mecanismo de melhoria da qualidade do ensino, destacando a necessidade de políticas públicas eficazes e de um ambiente educacional que valorize e incentive o desenvolvimento profissional dos docentes.

A formação continuada, além de promover a atualização dos docentes, permite que eles se tornem agentes ativos na transformação da realidade educacional. Compreender o processo de ensino-aprendizagem em constante evolução e adaptar-se às novas necessidades dos alunos são características fundamentais para o sucesso de uma educação de qualidade. A formação contínua auxilia o professor a identificar lacunas em sua prática e a buscar soluções inovadoras, baseadas em estudos e evidências educacionais.

Outro aspecto relevante é o impacto da formação continuada na construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Através de programas de capacitação, os professores podem desenvolver habilidades que os capacitem a lidar com a diversidade em sala de aula, promovendo um ambiente de ensino que respeite as diferenças e ofereça oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO DESENVOLVIMENTO DOCENTE

A formação continuada desempenha um papel essencial no aprimoramento das práticas pedagógicas e no fortalecimento do exercício profissional dos docentes. De acordo com Cartaxo, Manfroi e Santos (2022), essa prática oferece aos professores a oportunidade de revisitar e atualizar seus conhecimentos, possibilitando que lidem de maneira mais eficaz com as exigências contemporâneas do ensino. Ao integrar novos saberes e práticas, os educadores são capazes de aprimorar sua atuação, o que impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Conforme destacado por Esteves e Araujo (2019), a formação continuada também é um instrumento crucial para a elevação da qualidade da educação básica. Os autores argumentam que a atualização constante dos docentes permite não apenas o desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas, mas também uma compreensão mais ampla das necessidades educacionais dos estudantes. Dessa forma, a formação continuada se torna uma estratégia central para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja adaptado às demandas de um ambiente educacional em constante transformação.

Freitas e Pacífico (2020) ressaltam a importância da colaboração entre professores e instituições de ensino no processo de formação continuada. Em suas pesquisas, os autores apontam que a formação colaborativa tem um impacto significativo na qualidade do ensino, pois promove a troca de experiências e a construção de práticas pedagógicas inovadoras. Esse tipo de formação, ao incluir a participação ativa dos docentes, contribui para o fortalecimento do trabalho em equipe e a consolidação de uma cultura escolar mais integrada e reflexiva.

Magalhães e Azevedo (2020) destacam que, embora a formação continuada seja essencial, é preciso considerar as implicações legais e as condições de trabalho dos docentes. Muitas vezes, a sobrecarga de atividades e a falta de tempo dificultam a participação dos professores em programas de capacitação. Nesse contexto, é fundamental que as políticas educacionais criem condições que facilitem a adesão a esses programas, permitindo que os

docentes possam equilibrar suas responsabilidades profissionais com a necessidade de constante atualização.

Já Medeiros e Bezerra (2023) abordam a relevância da formação continuada no contexto das novas tecnologias educacionais. Com o avanço das ferramentas tecnológicas, torna-se imprescindível que os professores sejam capacitados para integrá-las de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. A formação continuada, nesse sentido, oferece aos docentes o suporte necessário para adaptar o uso dessas tecnologias, promovendo um ensino mais dinâmico e interativo, que dialogue com a realidade digital dos alunos.

Por fim, Rossi e Hunger (2023) apontam que as ações de formação continuada devem estar alinhadas aos contextos específicos de cada escola e aos desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar. A formação precisa ser contextualizada e relevante para a prática diária dos professores, de forma que eles possam aplicar os conhecimentos adquiridos de maneira direta e eficaz. Quando bem estruturada, a formação continuada não só promove o desenvolvimento profissional, mas também fortalece a identidade docente e a valorização do professor enquanto agente transformador da educação.

2.1 Benefícios da Formação Continuada para a Prática Pedagógica

A formação continuada proporciona aos professores a oportunidade de revisar, atualizar e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, resultando em melhorias significativas na qualidade do ensino. De acordo com Cartaxo, Manfro e Santos (2022), essa capacitação oferece aos docentes o espaço para refletir sobre sua atuação profissional, permitindo que eles identifiquem possíveis lacunas e explorem novas abordagens de ensino. Ao proporcionar esse momento de reflexão, a formação continuada colabora para um ensino mais alinhado às necessidades e realidades dos estudantes.

A atualização dos professores é especialmente importante diante das mudanças constantes no cenário educacional, principalmente com o avanço das tecnologias digitais. Como destacam Medeiros e Bezerra (2023), a formação

continuada ajuda os docentes a se manterem atualizados em relação às novas ferramentas tecnológicas e metodologias de ensino. Assim, os professores capacitados conseguem incorporar essas inovações de forma eficaz em suas aulas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, adequado às demandas da era digital.

Outro ponto ressaltado por Esteves e Araujo (2019) é que a formação continuada possibilita o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com diferentes perfis e necessidades. A capacitação em práticas inclusivas permite que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, assegurando que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades em um ambiente de ensino inclusivo e acolhedor.

A colaboração entre professores também é fortalecida por meio da formação continuada. Freitas e Pacífico (2020) destacam que os programas de capacitação que promovem o trabalho colaborativo entre educadores são essenciais para o compartilhamento de experiências e a troca de conhecimentos. Esses espaços de diálogo possibilitam que os professores aprendam uns com os outros, enriquecendo suas práticas pedagógicas e criando uma cultura de aprendizagem contínua dentro das instituições de ensino.

Além de melhorar a prática docente, a formação continuada também tem impacto direto no desempenho dos alunos. Magalhães e Azevedo (2020) afirmam que professores que participam regularmente de programas de capacitação tendem a apresentar um ensino mais eficaz, o que resulta em um melhor desempenho dos estudantes. Ao desenvolver novas estratégias pedagógicas e aprimorar suas práticas de ensino, os professores conseguem criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante, que favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

Outro benefício importante da formação continuada, de acordo com Rossi e Hunger (2023), é a valorização do professor como profissional da educação. Ao participar de programas de capacitação, os docentes se sentem mais preparados e confiantes para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, o que

contribui para o fortalecimento de sua identidade profissional. Além disso, essa valorização é percebida pelos alunos, que reconhecem o professor como um agente de transformação dentro da escola.

A formação continuada também é essencial para que os professores se adaptem às mudanças nas políticas educacionais e curriculares. Cartaxo, Manfroi e Santos (2022) destacam que a capacitação permite que os educadores se ajustem a novas diretrizes e reformulações curriculares, garantindo que suas práticas de ensino estejam em conformidade com as exigências legais e as metas educacionais estabelecidas pelas políticas públicas. Isso assegura que o ensino oferecido nas escolas seja de qualidade e atenda aos objetivos educacionais propostos.

Além disso, a formação continuada desempenha um papel crucial na promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Como afirmam Medeiros e Bezerra (2023), os programas de capacitação incentivam os professores a explorar novas abordagens e técnicas de ensino, permitindo que eles experimentem diferentes metodologias e adaptem suas práticas às necessidades de seus alunos. Essa abertura para a inovação contribui para um ensino mais criativo e flexível, que estimula o interesse e o engajamento dos estudantes.

No entanto, para que os benefícios da formação continuada sejam plenamente aproveitados, é necessário superar alguns desafios, como a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho dos professores. Magalhães e Azevedo (2020) apontam que muitos docentes enfrentam dificuldades para participar de programas de capacitação devido às exigências do trabalho cotidiano. Assim, é fundamental que as instituições de ensino e as políticas públicas criem condições que favoreçam a participação dos professores nesses programas, garantindo que todos tenham acesso às oportunidades de desenvolvimento profissional.

Freitas e Pacífico (2020) reforçam que a formação continuada deve ser vista como um processo contínuo e colaborativo, que envolve não apenas a atualização de conhecimentos, mas também a construção coletiva de novas

práticas pedagógicas. Ao incentivar a participação ativa dos professores e promover o diálogo entre eles, a formação continuada contribui para o fortalecimento da profissão docente e para a melhoria da qualidade do ensino, criando um ambiente educacional mais inclusivo, inovador e eficiente.

2.2 Desafios da Formação Continuada na Prática Docente

Embora a formação continuada seja amplamente reconhecida como fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas, sua implementação enfrenta diversos desafios. Um dos principais entraves, conforme Cartaxo, Manfroi e Santos (2022), é a sobrecarga de trabalho que muitos professores enfrentam no dia a dia escolar. As múltiplas responsabilidades, como o planejamento de aulas, a correção de atividades e o atendimento a pais e alunos, frequentemente limitam o tempo disponível para que os docentes se dediquem à capacitação profissional.

Outro desafio importante apontado por Esteves e Araujo (2019) é a falta de incentivo e apoio por parte das instituições de ensino e das políticas públicas. Embora muitos programas de formação continuada estejam disponíveis, nem sempre há uma valorização adequada dessas iniciativas pelas escolas ou pelos órgãos governamentais. Essa desvalorização pode se manifestar na ausência de políticas de incentivo, na não liberação de horários para participação em cursos, ou até mesmo na falta de reconhecimento profissional ao concluir a capacitação.

Freitas e Pacífico (2020) ressaltam que, em muitas regiões, principalmente em áreas mais afastadas, a dificuldade de acesso a programas de formação continuada é um obstáculo significativo. Professores de zonas rurais ou de escolas mais isoladas enfrentam desafios logísticos, como a distância para centros de capacitação ou a falta de acesso à internet de qualidade, o que limita a participação em programas de formação, especialmente aqueles que exigem presença física ou recursos tecnológicos avançados.

Além disso, Magalhães e Azevedo (2020) mencionam que, para alguns professores, os conteúdos oferecidos nos programas de formação continuada não estão adequados às suas realidades ou necessidades específicas. Muitas vezes, os cursos seguem uma abordagem genérica que não leva em conta as particularidades de cada escola, região ou contexto social em que os docentes atuam, o que resulta em um descompasso entre a capacitação oferecida e as demandas reais da prática docente.

Outro desafio relevante está relacionado à própria estrutura dos programas de formação. Como argumentam Medeiros e Bezerra (2023), muitos cursos de formação continuada são oferecidos de forma fragmentada e pontual, sem um acompanhamento contínuo que permita aos professores aplicar de maneira eficaz os conhecimentos adquiridos. Sem um suporte posterior à formação, muitos docentes têm dificuldade em implementar mudanças reais em suas práticas pedagógicas, o que limita o impacto dessas capacitações no longo prazo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores desempenha um papel essencial na melhoria da qualidade do ensino, promovendo o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e garantindo uma educação mais alinhada às necessidades atuais. Ao longo deste trabalho, foi possível observar que a capacitação contínua não só aprimora as práticas pedagógicas, mas também contribui para o fortalecimento da identidade docente e para o reconhecimento do professor como agente de transformação no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, os desafios enfrentados pelos professores no que se refere à adesão à formação continuada não podem ser ignorados. A sobrecarga de trabalho, a falta de apoio institucional, a distância de centros de capacitação e a inadequação dos conteúdos oferecidos são barreiras significativas que limitam a

participação dos docentes em programas de atualização profissional. Superar essas dificuldades requer uma articulação entre políticas públicas, gestão escolar e uma mudança cultural que valorize o desenvolvimento profissional.

É necessário que as instituições de ensino e os gestores educacionais reconheçam a importância da formação continuada e implementem estratégias que facilitem o acesso dos professores a essas capacitações. Isso inclui desde a flexibilização de horários e a oferta de incentivos financeiros até a criação de programas de formação mais contextualizados e específicos às necessidades locais dos docentes. Ao garantir que os professores tenham condições adequadas para participar desses programas, o impacto positivo na qualidade do ensino será inevitável.

Além disso, é fundamental que os programas de formação continuada sejam oferecidos de forma contínua e integrada, permitindo um acompanhamento mais próximo dos professores e a implementação efetiva das práticas aprendidas. Somente com uma estrutura de formação que ofereça suporte ao longo do tempo será possível garantir que as inovações e melhorias sugeridas durante a capacitação sejam aplicadas de maneira eficaz nas salas de aula, promovendo mudanças reais no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, conclui-se que a formação continuada é um elemento indispensável para a melhoria da educação.

BIBLIOGRAFIA

- CARTAXO, A. M. B.; MANFROI, V. M.; SANTOS, M. T. dos. **Formação continuada: implicações e possibilidades no exercício profissional.** *Revista Katálýsis*, v. 15, n. 2, p. 239–253, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802012000200010>. Acesso em: 15 out. 2024.
- ESTEVES, Maria Manuela Franco; ARAUJO, Regina Magna Bonifácio de. **A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica.** *Eccos Rev. Cient.*, São Paulo, n. 51, e15127, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782019000400207&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2024.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M. **Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia.** *Interações (Campo Grande)*, v. 21, n. 1, p. 141–153, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i1.1953>. Acesso em: 15 out. 2024.

MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente.** *Cadernos CEDES*, v. 35, n. 95, p. 15–36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>. Acesso em: 15 out. 2024.

MEDEIROS, L. M. B.; BEZERRA, C. C. **Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação.** In: SOUSA, R. P.; et al., orgs. *Teorias e práticas em tecnologias educacionais* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2023, p. 17-37. ISBN 978-85-7879-326-5. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 15 out. 2024.

ROSSI, F.; HUNGER, D. A. C. F. **As ações de formação continuada: contextos e perspectivas docentes.** In: *A formação continuada sob análise do professor escolar*. São Paulo: Editora UNESP, 2023, p. 53-100. ISBN: 978-85-393-0419-6. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557144787.0005>. Acesso em: 15 out. 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

HIPÓTESE DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Yara da Silva Sousa Pereira- ¹³

RESUMO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação e do desenvolvimento humano. Consiste no processo de aprender a ler e escrever, habilidades essenciais para a comunicação, o pensamento crítico e o acesso ao conhecimento. A importância da alfabetização pode ser resumida em diversos pontos.

A alfabetização capacita os indivíduos a se expressarem, compreenderem o mundo ao seu redor e tomarem decisões informadas em suas vidas pessoais, profissionais e cívicas, é essencial para a inclusão social, permitindo que as pessoas participem plenamente da sociedade, tenham acesso a oportunidades educacionais e de emprego, e contribuam para o desenvolvimento de suas comunidades, não é apenas um conjunto de habilidades básicas de leitura e escrita, mas sim um catalisador para o desenvolvimento pessoal, social, econômico e político, tanto a nível individual quanto coletivo.

Palavras-Chave: Educação, Escrita, Alfabetização.

ABSTRACT

Literacy is one of the fundamental pillars of education and human development.

It consists of the process of learning to read and write, essential skills for communication, critical thinking and access to knowledge. The importance of literacy can be summarized in several points.

¹³ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Anchieta- Instituto Superior de Educação.
Professora de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de São Paulo.
Email: yarass1@yahoo.com.br

Literacy empowers individuals to express themselves, understand the world around them and make informed decisions in their personal, professional and civic lives. It is essential for social inclusion, allowing people to fully participate in society, access educational opportunities and of employment, and contribute to the development of their communities, is not just a set of basic reading and writing skills, but rather a catalyst for personal, social, economic and political development, both at an individual and collective level.

Key Words: Education, Writing, Literacy

INTRODUÇÃO

A alfabetização pode ser reconhecida como um processo em que indivíduo não aprende apenas a ler e a escrever, mas também, aprende a ler o mundo, compreender seus sentidos, significados, seu contexto, de maneira ampla e significativa e, por isso, deveria ser tão natural quanto comer e andar. OLIVEIRA, SILVA (2009). Estamos envolvidos em um mundo de representações e símbolos, e estar alfabetizado significa saber interpretar essas representações.

Pode-se dizer que os aspectos econômicos, culturais e sociais, permeiam as ideias que se pode ter sobre alfabetização. A essas ideias estão relacionados conceitos de escrita, que são influenciados pela sua função social. A função social da escrita contribui para que o aluno resolva questões práticas da vida e intérprete as informações que recebe, transformando-as em conhecimentos e ajudando-o a comunicar-se satisfatoriamente.

Quanto à alfabetização, Weisz (2008) nos cita que “a história da alfabetização pode ser dividida em antes e depois de Emilia Ferreiro”, tamanha a contribuição da autora. A partir do final da década de 1970, com a manifestação do pensamento construtivista e interacionista, por meio do trabalho de Ferreiro e Teberosky, houve uma nova leitura sobre os processos de aprendizagem da criança, em que o aluno passou a ser considerado o

construtor de seu conhecimento, assumindo sua participação ativa no aprendizado.

De um modo geral, este é um trabalho sobre alfabetização, que trata especificamente das hipóteses da escrita, ideias expostas por Ferreiro e Teberosky em sua publicação *“Psicogênese da Língua Escrita”*, que representa um marco na área da educação.

Ao expor os fundamentos teóricos referentes às hipóteses, bem como algumas análises de escritas de alunos em processo de alfabetização, tem como objetivo geral o aprofundamento das reflexões acerca desse processo. Para isso, além da referida análise, contarei também com as sondagens realizadas ao longo de um ano por um professor alfabetizador, com intervenções e estratégias propostas.

Tem como objetivo específico propor uma reflexão acerca da concepção do professor sobre a importância do processo de alfabetização; verificarei se o profissional da educação sabe o que representa a alfabetização e o reflexo de sua atuação na vida do aluno.

Justifica-se, dessa forma, a presente pesquisa a partir do momento em que oferece material para reflexão do assunto em questão, uma vez que o professor alfabetizador precisa construir situações em que ele possa olhar atentamente o aluno que irá apropriar-se da língua escrita, e tomar decisões partindo dessas observações, estimulando a participação da criança nesse processo. Se o professor tem conhecimento de que o aluno constrói seu aprendizado, deve oportunizar que a criança expresse o que pensa sobre o sistema de escrita.

Ferreiro e Teberosky, apud Azenha (1997) interpretam os erros regulares, sistemáticos e recorrentes da escrita da criança como uma nova forma de compreender a escrita; assim, acreditam haver uma lógica que explica a regularidade de sua escrita. Com isso, pode-se perceber que a criança realmente possui uma concepção da escrita, e que seu aprendizado não se dá por mera reprodução ou cópia. Quando em interação com o objeto de conhecimento, há uma esquematização realizada pelo sistema cognitivo da criança; dentro dessa ideia, faz sentido dizer que a criança é protagonista na construção de seu conhecimento.

Ferreiro nos cita:

Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram ao seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, etc) (FERREIRO, 2001, p. 65).

Ao interpretar os textos que encontram, as crianças já elaboram alguma concepção sobre a escrita, e o que ela representa. No decorrer desse trabalho, analisarei como isso acontece, e quais são as estratégias que elas adotam para realizar esse processo.

Conforme Azenha (1997): “Ao ingressar na série onde começa a ocorrer o ensino sistemático das letras, a criança já detém uma grande competência linguística que não é considerada”. Dessa forma, seria adequado supor que ao professor cabe a observação e consideração dessas competências, ou seja, os conhecimentos prévios.

Partindo do pressuposto de Miras (1998), de que o aluno já chega ao ambiente escolar com uma bagagem de conhecimentos edificadas em seu cotidiano, nos utilizarei dessa ideia para a formulação das hipóteses para o problema de pesquisa:

Por meio dos conhecimentos que as crianças já possuem, poderia o professor trabalhar a alfabetização de uma maneira mais significativa, propondo atividades as quais crianças possam estabelecer relações entre o que conhecem e o que irão conhecer?

O diálogo entre professor e aluno, com perguntas, questionamentos e discussões sobre situações que estão em aberto, ou problemas que precisam de uma solução, pode ser sugerido como alternativa para exploração dos conhecimentos prévios?

Seria também uma possibilidade o uso da interação como aliada?

É preciso considerar que muitas vezes, quando as crianças são colocadas em pares, ocorre um conflito construtivo, pois quando uma criança escreve de uma forma, e outra de maneira diferente, as crianças acabam caindo em uma reflexão sobre a maneira como se escreve e o que a escrita significa.

O problema de pesquisa pode ser compreendido como uma investigação acerca dessas estratégias. Sabe-se que a criança passa por um processo de construção de seu conhecimento, entretanto:

Como a criança constrói e como o professor pode mediar essa construção? Assim, estudarei quais são os recursos e estratégias que algumas crianças utilizam para progredir no processo de leitura e, principalmente, escrita, e como o professor atua nesse processo.

O trabalho se desdobrará, então, em cinco partes, sendo o primeiro capítulo com uma breve revisão histórica e as bases teóricas das hipóteses da escrita, o segundo sobre a postura do professor alfabetizador, o terceiro apresentará a função social da escrita e a importância da conscientização do aluno quanto a isso. O quarto capítulo apresentará análises de sondagens, retiradas de pesquisa bibliográfica e cedidas por professores alfabetizadores, além de referências em estratégias sugeridas.

A última parte desse trabalho será dedicada ao parecer conclusivo, a respeito das investigações e análises pesquisadas ao longo da pesquisa, com base também nos referenciais bibliográficos.

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÃO HISTÓRICA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. Uma breve revisão histórica

Quando se trata de alfabetização, Emília Ferreiro e Ana Teberosky são nomes respeitados dentro do ensino brasileiro. Ao final da década de 1970, a publicação *“Psicogênese da Língua Escrita”* trouxe uma colaboração considerável ao tratar a criança como sujeito ativo no processo de aquisição da escrita. Pela primeira vez, o foco saía da escola e do conteúdo, e os alunos passam a ser vistos como construtores de seus conhecimentos.

Nesse momento, cabe resgatar, brevemente, algumas ideias que dizem respeito a determinados métodos de alfabetização, que foram utilizados desde o final do século XIX. A partir dessa época, as rotinas de leitura e escrita começaram a ser organizadas de maneira sistemática, sugerindo a busca de profissionais capacitados, uma vez que, os processos de aprendizado eram considerados como um ingresso para uma nova realidade, segundo Mortatti (2000).

Nessa época, utilizava-se o método sintético, que era subdividido em três, sendo assim: de soletração (ou alfabético), fônico e de silabação. O método sintético estabelecia uma correlação entre o som e a grafia, e seu processo se dava das partes para o todo. Assim era o procedimento de ensino da leitura; quanto à escrita, sua prática era limitada as cópias, com foco em caligrafia e ortografia.

Tratando-se da soletração, ou método alfabético, o professor apresentava as letras e seus nomes; a criança deveria aprender a soletrar antes de aprender a ler. No método fônico, apresenta-se para a criança os sons das letras (vogais), as combinações das vogais entre si, e por fim, as combinações com consoantes, seguindo da representação gráfica. O método da silabação trabalha também com os sons, mas a partir das famílias silábicas. Esses métodos eram organizados de maneira a promover uma sucessão: primeiro, a criança aprendia a ler as letras, em seguida, reunia as letras em sílabas, então vinham as palavras, e por fim, as frases. Muitas cartilhas foram

fundamentadas nesses procedimentos, e fizeram-se presentes por muitos anos em nosso país.

Mortatti fala ainda do “método João de Deus”, que foi difundido a partir de 1880, pela “*Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*”. O “método João de Deus” propunha o ensino da leitura a começar da palavra, seguindo para o valor fonético.

No início do século XX surge um novo método, que se apresenta em oposição ao método sintético. Trata-se do método analítico, que tem em vista o ensino da leitura, partindo do “todo”, para a análise das partes; esse “todo” mencionado poderia ser uma palavra, frase ou o que se chamava de “historieta” (frases reunidas, com alguma relação entre si), e novamente, um método serviu de base para a produção de cartilhas.

Ao final da década de 1910, inicia-se o uso da expressão “alfabetização” para designar as práticas de ensino de leitura e escrita, e a partir de 1920, surgem métodos que coligariam os métodos sintético e analítico, denominados “mistos” ou “eccléticos”. Essas mudanças e surgimentos de novos métodos traziam sempre algum conflito entre defensores dos métodos antigos, e adeptos das novas metodologias, mas Mortatti nos lembra que isso traz uma reflexão acerca de questões didáticas como: de que maneira podemos ensinar, para quem estamos ensinando, e ainda não nessa época, mas mais adiante, surgirá a reflexão de como a criança aprende.

A autora também cita que, em 1934, Lourenço Filho põe à vista as consequências de pesquisas realizadas com alunos de 1º grau, ou 1ª série de ensino fundamental hoje em dia, em seu livro “*Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita*”. O objetivo dessa publicação era detectar as dificuldades no aprendizado de leitura e escrita, e propor soluções. Para isso, utilizavam-se dos testes para mensurar o nível de maturidade indispensável ao aprendizado, a fim de classificar e organizar os alunos, visando um possível êxito no processo. MORTATTI (2000).

Chega-se em um momento marcante na alfabetização; por volta de 1980, a preocupação com o fracasso escolar emergida nas últimas décadas questionou os procedimentos que vinham sendo empregados, e o pensamento construtivista na alfabetização pôs-se à vista através da pesquisa publicada e mencionada no início do capítulo. Conforme Mortatti, Ferreiro tirou o foco do debate, a respeito de alfabetização, dos métodos de ensino, e colocou em como se dá a aprendizagem da criança; a ideia para reflexão agora era “quem aprende” e “como aprende”. Existia também uma manifestação do pensamento interacionista, que se baseava no princípio da interação entre sujeito e objeto de conhecimento.

A publicação de Ferreiro, em parceria com Teberosky, trouxe uma nova visão do processo de aprendizado da criança que está sendo alfabetizada.

Inspirada nas idéias de Piaget, a autora pesquisou os processos de aquisição da língua escrita, com foco na psicologia, enfatizando a idéia de “como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento”. FERREIRO (2001)

Seus estudos mostraram que, durante o processo de aprendizado, no qual as crianças são as construtoras, e têm um papel ativo, existem estágios pelos quais elas passam dentro de um tempo variável, até que finalmente dominem a língua escrita.

Teorias que fundamentam o uso das hipóteses

Weisz (1999) nos cita três concepções, para compreender a ação do professor:

- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do conteúdo que ele espera que o aluno aprenda;
- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do processo de aprendizagem, isto é, dos caminhos pelos quais a aprendizagem acontece;
- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, de como deve ser o ensino.

Com isso, nota-se que existem pontos de reflexão aos quais deve ater, como quais são os caminhos percorridos pelas crianças, para construir o aprendizado da língua escrita, e de que forma o professor pode trabalhar para ter um efeito positivo.

Vamos nos lembrar das cartilhas: grande parte das cartilhas que conhecemos trabalhavam de maneira repetitiva, a fim de fixar, reter na memória dos alunos as palavras ou frases, a partir das famílias silábicas, sem um contexto significativo para a criança. Weisz (1999) cita Paulo Freire para representar essa idéia:

Criticando essa idéia de um ensino que se “deposita” na mente do aluno, Paulo Freire usava uma metáfora – “educação bancária” – para falar de uma escola em que se pretende “sacar” exatamente aquilo que se “depositou” na cabeça do aluno.

Não apenas isso, mas o professor também espera que aquele conhecimento “depositado” renda ao longo do tempo, e que o aluno tenha uma espécie de “estalo”, o que evidenciaria que ele se apropriou do conteúdo proposto, e que já domina a língua escrita. Contudo, Weisz nos lembra que as crianças são diferentes entre si e, portanto, seu aprendizado se dará de maneiras diferentes, e em tempos diferentes.

Esse suposto “depósito” de conhecimentos parece uma ideia equivocada, uma vez que, ao chegar ao ambiente escolar, a criança já viveu situações cheias de significados, possui uma série de ideias, experiências e conhecimentos. Deve-se respeitar os pontos de vista da criança, e ao professor, cabe propor uma situação em que a criança possa participar e refletir, formando relações entre o que já conhece e o que está para conhecer.

Miras (1998) faz uma colocação a esse respeito:

Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem.

Para que ocorra essa situação, é relevante que o professor incentive e oriente o aluno a participar do processo de construção de seu conhecimento, em uma relação de interação e troca.

No modelo empirista (ou tradicional), a criança seria aquele ser que vai acumulando conhecimentos despejados pelo professor; não interpreta ou reflete a respeito, tampouco o conteúdo parece ter algum sentido com a realidade do aluno. A escrita é trabalhada pela cópia, e a leitura é puramente mecânica.

Quando se fala a respeito do referencial construtivista, o aprendizado supõe uma ação por parte do aprendiz, supõe que ele seja participante do processo, que lhe seja oportunizado o estabelecimento de vínculos entre seus conhecimentos antigos e os novos, e tão importante quanto, que o professor não se acomode sobre a concepção de “criança como construtora de seu conhecimento” (WEISZ, 1999).

Curto, Morillo e Teixidó (2000) citam uma idéia de Ferreiro e Teberosky que vale a pena lembrar:

A criança não se depara com a linguagem escrita no primeiro dia de escola. Na realidade em que se movimenta – às vezes mais, às vezes menos – há, de qualquer forma, muita escrita. Que idéias ela pode ter sobre isso?

As crianças lidam com a escrita todos os dias; vivem em um mundo de signos e grafias, vêem rótulos e escritas em todo lugar, ao entrar na escola,

vêm seus nomes gravados em tudo. Então, com o tempo aprendem a diferenciar desenhos de letras, números e outras representações gráficas. Em suas primeiras tentativas, tentam produzir representações gráficas que não sejam desenhos, que se assemelhem a letras, mas que não são especificamente as letras. Notam que existem os números, e começam a utilizá-los aleatoriamente. Isso tudo acontece por volta dos quatro anos.

As crianças, então, adquirem a noção de que, para escrever, precisam das letras, e que estas devem estar alinhadas horizontalmente, além da escrita se dar da esquerda para a direita. Ao notarem isso, começam a escrever diferentes coisas, contudo, sem limites de letras, podendo ocupar folhas inteiras sem espaçamento entre as letras. Podem também utilizar uma mesma grafia para diferentes palavras. Existem diversas ideias que permeiam o processo de aquisição da escrita. Segundo Ferreiro (1997) as crianças interpretam o que lhes é ensinado, apresentando escritas que passam por esquemas de assimilação para interpretar e compreender o objeto de aprendizagem (no caso, a escrita). Pode-se dizer que essa aprendizagem se inicia antes da criança entrar na escola, e a própria criança busca construir seu conhecimento e procura resolver problemas seguindo sua própria metodologia. FERREIRO, TEBEROSKY (1999). A criança, para descobrir o que a escrita representa, precisará desenvolver relações entre conhecimentos já conquistados, e os novos; também irá desenvolver diferentes estratégias para lidar com esses conhecimentos, e precisará ter oportunidade de experimentar as situações de escrita, de maneira que o professor possa observar as concepções da criança referente à escrita. É importante, inclusive, que o professor esteja também atento ao ambiente no qual a criança vive; um ambiente “letrado”, onde a criança teria contato com revistas, livros, ou manifestações da escrita, permite que ela possa refletir a respeito de seu objeto de conhecimento.

Quando começam a conhecer as letras, elas tomam como referência, geralmente, as letras do próprio nome, ou do nome de colegas, relacionando as letras que vêm às letras conhecidas. Estabelecem, então, relações entre essas letras, primeiro reconhecendo, por exemplo, a letra C como “Ca de Camila”, atribuindo valor sonoro silábico. O próximo passo é atribuir o valor correto das letras, por exemplo, admitindo o S como “esse de Simone”. Depois disso, a criança será capaz de nomear as letras do alfabeto e de indicar o valor sonoro, além do nome. FERREIRO, TEBEROSKY (1999).

Isso leva a crer que é importante o fato de existir um ambiente onde a criança possa ter contato com a escrita e a leitura, de maneira significativa e com mediação adequada, evitando o ensino individual das letras do alfabeto, que não tem nenhum sentido para a criança. Azenha (1997) cita Ferreiro para afirmar que a criança, antes de ser capaz de ler, aplica ao texto escrito critérios

específicos, elaborados por ela própria, de acordo com seus esquemas e estratégias de interpretação e exploração do processo:

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. [...] Aprender a lê-las – isto é, a interpretá-las – é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida.

Nota-se, com isso, a importância da valorização da “garatuja” como primeira escrita da criança, com o sentido que a criança lhe atribui e dentro de um contexto.

Partindo de situações que trabalhassem a escrita espontânea, Ferreiro e Teberosky exploraram a escrita infantil e desenvolveram as hipóteses da escrita, que evidenciam a utilização de estratégias das crianças, para construção do aprendizado da escrita. Alguns critérios são seguidos para a elaboração dessas estratégias; Azenha (1997) cita que a pesquisa de Ferreiro e Teberosky examina como as crianças adquirem a escrita, a partir dos esquemas de assimilação piagetianos. Com isso, compreende-se que a criança modifica, por meio da interação com o objeto, a escrita convencional dos adultos, da maneira muito particular. Ou seja, a autora cita que “A escrita produzida é fruto da aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem (a escrita), formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender o objeto”. Por isso, trata-se de um processo muito singular, com alguns erros que colaboram para a compreensão do sistema de escrita e, principalmente, que envolve uma lógica sucessiva de esquemas cognitivos para essa percepção.

Apresentarei a seguir o conceito de cada hipótese.

1.2. As hipóteses da escrita

Acreditando que a criança constrói seu conhecimento por um raciocínio lógico, Ferreiro e Teberosky formularam determinados “níveis” de conceitualização que revelam as hipóteses em que a criança se encontra. RUSSO e VIAN (1997). Definiram, assim, as hipóteses: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Os níveis não são fechados, de forma que podem apresentar características de outra etapa, ou ainda entrar em momentos de transição (no qual se perde a estabilidade do nível anterior e se começa a organizar o próximo nível).

1.3.1. Hipótese pré-silábica

Neste primeiro estágio, as crianças registram traços no papel sem a intenção de realizar o registro sonoro do que foi proposto; a criança ainda não

compreende ou estabelece relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro. Podem escrever palavras longas ou curtas, as letras podem ser grandes ou miúdas. AZENHA (1997)

A escrita de uma palavra pode ser muito parecida com a escrita de outra, e sua interpretação só pode ser feita pela própria criança. Ainda há a possibilidade de que a criança realize um desenho, ao invés de tentar escrever algo, e isso se deve ao fato da dificuldade da criança em compreender o sentido da escrita, se representa o registro do significado ou da palavra. A leitura é global, não seguindo uma análise das partes, mas observando apenas o todo.

Quando a criança já percebe que para escrever devemos usar signos específicos, pode passar a escrever sem muita noção da quantidade ou qualidade. Sua escrita pode ocupar uma folha inteira ou uma letra para cada palavra; pode usar sempre as letras de seu nome (com o qual a criança já poderá estar familiarizada) para palavras diferentes. Podem ainda estabelecer uma relação entre o tamanho do objeto e a quantidade de letras; dentro dessa idéia, quanto maior for o objeto de escrita, mais letras a criança irá usar, de maneira que um objeto pequeno, resulta em uma palavra pequena. Quanto ao plural, a criança poderá escrever a palavra correspondente ao objeto (em sua interpretação) quantas vezes houver o número de objetos.

Antes de compreender completamente a escrita, a criança elabora alguns critérios que a ajuda a selecionar o que pode ser lido, ou não. Azenha (1997) cita que as pesquisas com cartões, de Ferreiro e Teberosky, ajudou-as a analisar as ideias que as crianças elaboram sobre o que pode e o que não pode ser lido. Dentre essas ideias estão as de quantidade mínima de letras e variedade de caracteres.

Sobre a hipótese da quantidade mínima de letras, Ferreiro e Teberosky (1999), ao realizarem sua experiência com algumas crianças, distribuíram determinados cartões e solicitaram que elas selecionassem o que poderia ser lido ou não. Algumas crianças justificaram que cartões com poucas letras (geralmente, menos de três) não servem para ler, pois são muito curtas. É preciso ter atenção também em relação ao tipo de escrita que se apresenta à criança, pois cartões com escritos em letra cursiva causam certa confusão em relação ao número de caracteres, o que pode representar um obstáculo à interpretação da criança, no que concerne a quantidade de caracteres.

Há ainda a hipótese de variedade de caracteres, que se refere a semelhança e diferença entre as letras que compõem as palavras: “Se as letras são iguais, mesmo atendendo a um mínimo de três, elas também não servem para ler”. AZENHA (1997). Quando as letras da palavra são diferentes, a criança pode justificar que pode ser lida, por não serem todas iguais, ainda que não saiba quais são as letras. Ou seja, o que essa pesquisa

indica é que há a necessidade de letras diferentes para que a leitura seja realizada. Azenha (1997) estabelece a seguinte relação, entre essa hipótese e o uso de cartilhas:

Nas cartilhas mais utilizadas pela rede pública, por exemplo, as lições [...] apresentam um grande número de palavras compostas por sílabas repetidas. Olhando do ponto de vista da criança, em vez de facilitar, esse recurso gera um obstáculo. Palavras como papa, bala, babá, coco, bebê, tão frequentes nas cartilhas brasileiras, podem dificultar a interpretação destes textos como legíveis, exatamente porque têm uma baixa variedade de letras

A autora afirma isso com base na ideia adotada pelas crianças de que letras iguais não podem ser lidas; levando em conta esse raciocínio, essa estratégia de ensino realmente gera um impedimento no aprendizado, uma vez que a criança cai em um conflito que dificulta a interpretação da escrita.

Na hipótese pré-silábica, as crianças podem ainda adotar diferentes critérios para escrever palavras diversas, como usar muitas letras, ou mudar a ordem das letras do próprio nome, ou ainda, em fase mais primitiva, usar signos não convencionais para representar as letras, entre outros. O que é preciso ficar claro é que a escrita pré-silábica não apresenta uma relação entre o contexto sonoro e gráfico, sendo representada por meio de letras aleatórias (ou que façam parte da vida do aluno), signos ou desenhos.

1.3.2. Hipótese silábica

Segundo Grossi (1999) para que a criança chegue ao nível silábico, é preciso que compreenda que existe uma estabilidade na escrita das palavras; para escrever sempre uma palavra específica, utilizamos sempre as mesmas letras, na mesma ordem. Assim, a criança tenta estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem, e o contexto gráfico.

O que melhor caracteriza essa hipótese é o fato da criança utilizar uma letra para cada sílaba existente em uma palavra, o que desdobra essa hipótese em duas possibilidades: silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro.

Na escrita silábica sem valor sonoro, a criança utiliza uma letra para cada sílaba, sem haver correspondência com o contexto de linguagem sonora das letras que existem na palavra; há apenas a representação de uma grafia para cada sílaba. Assim, para escrever JACARÉ, a criança poderia escrever: XNZ (AZENHA, 1997).

Quando essa hipótese de escrita adquire valor sonoro, a estratégia de uma letra para cada sílaba se mantém, mas a criança utilizará letras que correspondem ao valor sonoro da palavra. Por exemplo, no caso da escrita

da palavra GATO, a criança pode usar as letras GT, ou AO, optando geralmente pelas vogais, que representam o valor fonético da sílaba.

Nessa hipótese, Russo e Vian (1997) mencionam que já é possível à criança compreender que a menor unidade da língua seja a sílaba, mas que ainda supõem que a cada sílaba, ela deverá escrever um signo.

1.3.3. Hipótese silábico-alfabética

Azenha (1997) define assim a hipótese silábico-alfabética: “É um momento de transição, em que a criança, sem abandonar a hipótese anterior, ensaia em alguns segmentos a análise da escrita em termos dos fonemas.”

A escrita silábico-alfabética é caracterizada por ser um momento em que ainda existem omissões de algumas letras, mas também o acréscimo de outras, o que a torna um momento de transição entre a hipótese anterior e a próxima. Isso acontece devido ao fato de as crianças começarem a perceber que para escrever precisam de letras diferentes, vogais e consoantes, e que cada letra possui um valor sonoro correspondente. Nessa etapa, é importante que as crianças possuam informações sobre o valor sonoro convencional das letras, e oportunidade de comparar escritas, para que o avanço aconteça e ela não fique estagnada na hipótese silábico-alfabética.

Russo e Vian (1997) afirmam ainda que a hipótese silábico-alfabética é um período de superação da hipótese silábica, em que a criança compreende a escrita como representação do som da fala, e pode combinar vogais e consoantes em uma palavra, tentando combinar os sons. A leitura agora não é feita de maneira global, mas sim, realizada termo a termo.

1.3.4. Hipótese alfabética

Nessa etapa a criança já compreende como acontece a escrita convencional: para cada letra, há um valor sonoro; assim ela realiza análises sistemáticas dos fonemas das palavras que irá escrever.

O fato de a criança ter compreendido e realizado esse processo não significa que todas as dificuldades em relação à escrita estão vencidas; há a necessidade de trabalhar as noções de ortografia. Os erros cometidos, que foram considerados como construtivos, auxiliaram no processo de compreensão da escrita, sua função, organização e representação. Ainda há muito trabalho pela frente, principalmente se a criança ainda não compreendeu a função social da escrita.

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de

existência (especialmente nas concentrações urbanas) (FERREIRO, 2001, p. 43).

É sobre a função social da escrita, representada como objeto cultural e componente de registro de nossa linguagem, que irei discorrer no terceiro capítulo, com a intenção de aprofundar essa análise.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO E A POSTURA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

O artigo 13 da Constituição Federal de 1988 aponta como uma das incumbências dos docentes o cuidado com a aprendizagem dos alunos. Podemos considerar esse cuidado como a elaboração de estratégias e utilização de recursos que possibilitem que os alunos aprendam da melhor forma que lhes convém. Dessa forma, a formação do professor deve atender, segundo o artigo 61 da Constituição Federal, aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como às características do desenvolvimento do educando. Faz-se necessário que o docente esteja preparado para associar conhecimentos teóricos às necessidades do trabalho, ou seja, a prática.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9394-96, artigos 87 e 88, a formação do profissional de educação far-se-á mediante cursos específicos, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena, e aos sistemas de ensino cabe a promoção da continuidade do aperfeiçoamento e atualização do professor.

Segundo Weisz (2009): “A qualidade do trabalho profissional dos professores tem dependido essencialmente da formação em serviço”, ou seja, a autora acredita que a formação inicial tem se mostrado insuficiente, a ponto dos professores desenvolverem suas habilidades na prática da sala de aula.

Contudo, o propósito desta pesquisa não é questionar os meios de formação dos professores e sua eficácia; limita-se a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas nos professores alfabetizadores a fim de que esses se tornem capazes de alfabetizar crianças, jovens e adultos.

Dentre essas competências, se podem citar:

- O seu reconhecimento como referência para os alunos, de leitor e usuário da escrita, e parceiro nas atividades;

- A observação do desempenho dos alunos durante as atividades, interações e situações de parceria, a fim de diagnosticar ocasiões para intervenções pedagógicas;

- O desenvolvimento de um trabalho de alfabetização que esteja adequado aos alunos e suas necessidades de aprendizagem, assim como sua realidade.

Além dessas competências, irei citar outras que o professor alfabetizador deve ter para assegurar o direito dos alunos, de aprender a ler e escrever.

Então, compreende-se que a formação dos professores alfabetizadores deve ser contínua, e que precisa estar atrelada à interação e trocas de experiências com outros profissionais, pois assim como os alunos, o professor é o sujeito de seu conhecimento.

As autoras também discorrem sobre a aproximação aluno–professor, que facilita o processo de ensino–aprendizagem. Ao docente cabe administrar situações que proporcionem ao aluno reflexão acerca dos problemas cotidianos e a busca de soluções, por meio da interação com os colegas, a troca de pontos de vista e a autonomia nas tomadas de decisões.

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, é preciso que o professor reconheça claramente a importância dos conhecimentos prévios, da autonomia e, principalmente, que tenha conhecimento sobre o que a escrita representa. Bozza (2009) afirma que não é possível o professor oferecer aos alunos aquilo que não tem; isso significa que a efetivação da aprendizagem escrita só se dá a partir do momento em que o professor reconhece o aluno como sua extensão, como aquele que se apropriará do conhecimento a partir de sua mediação. Para que o professor realize essa mediação, deve dominar os conhecimentos acerca da linguagem escrita e da leitura, reconhecendo sua função social, ou seja, a possibilidade de conhecer o mundo, interagir com a realidade e construir a história.

Coelho (2009) comenta que não há um papel ativo do aluno, se não houver um papel ativo do educador; isso nos remete ao professor como referência e, na área da alfabetização, como referência de leitor e escritor. O professor-alfabetizador precisa adotar mais do que uma postura de flexibilidade e iniciativa frente aos novos conhecimentos, mas também de curiosidade, para desenvolver em seus alunos o interesse pela investigação e solução de problemas propostos, problemas reais, do cotidiano. A mesma autora ainda cita a Psicologia Genética de Piaget para fundamentar a compreensão da aprendizagem como processo construtivo e individual, afirmando que “o conhecimento não está nem no sujeito, nem no objeto, mas sim na interação entre ambos”. Construtivo, por acreditar que a criança aprende por suas ações, e individual, pois cada criança aprende à sua maneira, de acordo com seus conhecimentos já edificados, mas, como nos lembra Weisz (1999), com

a direção e orientação do professor, como se este fosse um “contrarregra e cabe a ele montar o andaime para apoiar a construção do aprendiz”.

Organizar as situações de aprendizagem, elaborar atividades, observar as ações, programar intervenções pedagógicas, incentivar a reflexão, são condições que cabe ao professor decidir, e são tão importantes quanto a descoberta do que cada aluno pensa sobre como funciona a escrita. Weisz (1999) acredita que para isso, é importante que o professor-alfabetizador estude profundamente e discuta com colegas sobre o que conhecem sobre as hipóteses.

Teberosky e Tolchinsky (1995) apresentaram uma proposta de espaço de reflexão sobre a prática da sala de aula. A idéia desse espaço é experimentar e proporcionar a reflexão sobre novas propostas didáticas sobre a língua escrita, sobre as dificuldades de aprendizagem, as atividades desenvolvidas e seus efeitos. A importância de criar esse ambiente está na interação entre os profissionais, na troca de experiências sobre os resultados do trabalho do educador.

Sobre isso, as autoras afirmam:

Partimos da hipótese de que as relações entre o professor e o grupo de alunos, no contexto da classe, estabelecem-se e se configuram de modo relevante através da atividade didática. Os conteúdos e objetivos do ensino, as ideias e atitudes do professor e dos alunos concretizam-se no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem (TEBEROSKY, TOLCHINSKY, 1995, p. 175).

Assim, a análise das atividades desenvolvidas em sala de aula pode ser feita em conjunto, com outros educadores, abrindo novas possibilidades, introduzindo inovações e transformações na prática docente, e no que diz respeito aos objetivos das atividades, verificar o que realmente efetivou-se, a iniciativa, motivação e reflexão dos alunos nas situações de aprendizagem, entre outros aspectos.

Ainda sobre essa questão da análise, Teberosky e Tolchinsky (1995) atestam que esse estudo nos leva a questionar determinados parâmetros que guiam as situações de aprendizagem, como a definição dos conteúdos e objetivos, a concepção de leitura e escrita (tanto do aluno, quanto do professor), as sequências didáticas estabelecidas para a aprendizagem (como nas atividades tradicionais, onde eram desenvolvidas atividades psicomotoras, e posteriormente o aprendizado da escrita e leitura), atividades fechadas, de aplicação de regras e conceitos gramaticais, e principalmente, a postura do professor, como possuidor absoluto do saber. Em análises como esta, realizadas por meio de reuniões e discussões, há um aspecto a ser considerado como fundamental: a relação de trabalho em conjunto entre os profissionais de educação. Nesse contexto, também pode ser inserido o

respeito pelo trabalho dos outros professores e a relação de cooperação e aprendizado.

Com base em sua formação teórica e prática, mais a troca de experiências com outros profissionais, o professor-alfabetizador perceberá que priorizar atividades que permitam ao aluno a reflexão, a argumentação, a discussão e o pensamento beneficiam o desenvolvimento da linguagem escrita, junto a outras atividades que podem ser desenvolvidas, como uso de textos diversos, em diferentes perspectivas (escrita, leitura, dramatização).

Até o momento, tratei sobre a postura do professor durante as atividades, mas como deve ser sua prática de avaliação? Russo e Vian (1997) afirmam que o professor precisa permitir que o aluno se corrija, para compreender seus erros. A autocorreção foge dos padrões comuns de correção, e oportuniza ao aluno a possibilidade de refletir sobre sua produção, além de estimular a curiosidade, a participação e interesse, uma vez que se trata de uma forma de avaliação que considera a maneira como o aluno se expressa.

Para Luckesi (1994) é necessário que a avaliação sustente o planejamento e auxilie o processo de aprendizagem, cumprindo assim seu verdadeiro significado. O autor compreende a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso e, no que se refere à prática da alfabetização, é importante que a avaliação se guie por esse pensamento, servindo como instrumento de diagnóstico dos objetivos traçados.

É importante lembrar que a avaliação precisa ser feita com base no processo de aprendizagem dos alunos e, também, visando a melhoria do planejamento de ensino do professor; nesse segundo aspecto, a avaliação pode tornar possível a reflexão de temas como as intervenções que precisam ser feitas, a relação entre objetivos estabelecidos e alcançados, se as orientações dadas foram suficientes para que os alunos realizassem a atividade, se o planejamento está sendo flexível, e se o professor está considerando a aprendizagem dos alunos, ouvindo o que eles têm a dizer sobre como compreendem a escrita, além de tantos outros aspectos que podem ser considerados na avaliação.

Vale ressaltar ainda o comprometimento e a participação do educador, pois são características que influenciam na segurança, autoestima e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos. O professor que atua com sensatez, que age como orientador, com boa vontade e profissionalismo, possui respeito por seu trabalho e pelos alunos, acaba reconhecendo-se como um verdadeiro educador, flexível, que se questiona, reflete e propõe-se a mudar suas atitudes. RUSSO, VIAN (1997).

Uma das atitudes do professor que auxilia esse desenvolvimento é o planejamento da rotina, pois facilita a organização do trabalho do professor e do aluno, uma vez que atende às necessidades da turma, assumindo assim

um caráter flexível, e comprovando o profissionalismo do professor. Essa organização de tempo, espaço, proposta e intervenções pedagógicas orientam as atividades que possuem diferentes propósitos, e que devem ser aplicadas a fim de possibilitar ao aluno a reflexão sobre o sistema convencional de escrita.

Algumas atividades, como cita Pinheiro (2009), devem ser realizadas diariamente: são chamadas atividades permanentes, sendo consideradas indispensáveis para o processo. Dentro dessas atividades, estão as práticas de leitura, que devem ser realizadas tanto pelo professor quanto pelos alunos, e as de escrita que, realizadas pelos alunos, auxiliam a compreensão do funcionamento da escrita convencional.

Kaufman (2009) fala sobre quatro estratégias, trabalhadas pelo professor alfabetizador, que provocam o conflito entre a escrita e as hipóteses da criança, ajudando-as a avançar no processo: escutar a leitura feita pelo professor, ditar para o professor para que ele seja o escriba, e ler e escrever por si mesma.

Se o professor dirige sua prática segundo sua própria definição do que é mais “simples” ao que é mais “difícil”, atua de maneira a fortificar o pensamento de que o sujeito que irá aprender deve ter uma postura passiva, que todas as decisões serão tomadas pelo docente, e que ao aluno cabe apenas a prática da repetição, e não da reflexão. Entretanto, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 295) atestam: “Nossa hipótese consiste, então, em supor que é necessária uma série de processos de reflexão sobre a linguagem para passar a uma escrita; mas, por sua vez, a escrita constituída permite novos processos de reflexão que dificilmente teriam podido existir sem ela.” Com base nessa idéia, pode-se afirmar que é preciso um processo de reflexão para que ocorra a aprendizagem, processo este mediado pelo professor, a fim de permitir a consideração da escrita como objeto social e ferramenta de reflexão acerca dos acontecimentos ao longo do tempo.

Torna-se conveniente lembrar também que nem todas as crianças apresentam progressos dentro do mesmo ritmo, ou possuem conhecimentos idênticos; dessa forma, o professor não pode planejar as atividades de maneira padronizada, seguindo um programa ou metodologia igual para todos. FERREIRO, TEBEROSKY (1999).

Pode-se ainda fazer algumas considerações a respeito do professor alfabetizador como modelo para seus alunos: considerando que as crianças presenciam atos de leitura desde muito cedo, e que tendem a imitar os modelos que observam, faz-se necessário refletir sobre como a postura do professor pode auxiliar a apropriação de seu conhecimento. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a criança também imita os atos de leitura que observa, e que essa imitação, por ser espontânea, proporciona um

aprendizado, uma vez que a imitação manifesta-se como tentativa de compreensão do modelo imitado. Como dito, a imitação precisa acontecer de maneira espontânea; logo, compreende que ela pode iniciar-se na infância, com as observações que faz em sua própria casa, quando observa algum adulto realizando uma leitura, seja de livros, revistas, jornais, suportes impressos ou manuscritos, entre vários outros tipos de suporte, mas o que se espera é que se conheça a função específica do portador de texto, para reconhecer a utilidade de sua leitura.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA

As hipóteses da escrita constituem as suposições da criança a respeito de como se dá a escrita e a leitura; quando as crianças começam a questionar sua escrita, entram em um momento de conflito cognitivo, podendo progredir de nível, dentro de seu raciocínio lógico, e consequentemente, progredir sua escrita.

O que Ferreiro e Teberosky sugerem para identificar as hipóteses, trata-se de uma espécie de “ditado”, que deve ser feito individualmente e sem intervenção do professor; a esse ditado, dá-se o nome de “sondagem”. A sondagem é composta por quatro palavras, sendo ditadas respectivamente: uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba, e uma frase que contenha uma das palavras ditadas. Pode ser feita periodicamente, durante todo o ano de trabalho, para acompanhar a evolução da escrita, e possui como finalidade mostrar ao professor em qual hipótese a criança se encontra, a fim de sustentar o planejamento do trabalho do professor, que deve ser adequado não apenas à hipótese de cada criança, mas também aos conhecimentos que a criança já possui. É por este motivo que a sondagem é feita individualmente, e que se pede à criança para que leia as palavras, após sua escrita.

É fundamental também prestar atenção na escolha das palavras e da frase. Segundo o *Programa Ler e Escrever*, o ideal é que as palavras sejam do mesmo campo semântico, ou seja, que possuam uma relação de sentido, e que sejam evitadas as palavras que possuam vogais repetidas próximas umas das outras. CÂMARA (2009).

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky comprovam que as crianças constroem diferentes hipóteses sobre o sistema da escrita, elaborando conceitos e teorias que explicam como a escrita funciona e como eles a compreendem. O que o professor-alfabetizador necessita é realizar a sondagem, para diagnosticar o que os alunos sabem e planejar o desenvolvimento das atividades.

Para planejar com eficiência o desenvolvimento de suas atividades, é preciso que o professor tenha conhecimento da função social da escrita.

Dessa forma, para que o professor forme alunos praticantes da cultura escrita, deve ajustar sua prática de ensino voltada para o uso social. Pode compreender que fazer uso social da escrita implica resolver problemas, expressar-se, registrar, aprofundar conhecimentos, entre outros tantos aspectos que irei citar.

Para entender como a criança lida com a leitura e escrita, Russo e Vian (1997) falam dos princípios, elaborados por Ferreiro e Teberosky, que norteiam a pesquisa realizada pelas autoras:

1. Não identificar leitura como decifrado

Sobre esse aspecto, Ferreiro e Teberosky (1999) declaram que, para que seja realizada a leitura, usamos informações visuais e não-visuais, de maneira que “a informação visual é provida pela organização das letras na página impressa ou manuscrita, mas a informação não-visual é causada pelo próprio leitor.”

As autoras também mencionam Foucambert, quando atestam o caráter seletivo de informações que a língua escrita assume, quando tenta construir uma significação. Dessa forma, pode-se compreender que as informações não-visuais são atividades executadas pelo nosso cérebro, como por exemplo, antecipações a respeito do tema.

2. Não identificar escrita como cópia de um modelo

Esse princípio é de extrema importância, quando considerado que a espontaneidade do desenho ou da escrita fornece subsídios para a compreensão do que o objeto representado significa para a criança. Se a criança é impedida de escrever, e forçada a realizar somente cópias, ela tem vetado o direito de aprender por si própria e, portanto, de refletir a respeito do funcionamento da sua escrita. FERREIRO, TEBEROSKY (1999).

3. Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia

A respeito desse princípio, cita Piaget (2003, p. 359) para lembrar o conceito de apropriação do conhecimento, que ocorre através de um processo ativo de construção decorrente da interação entre sujeito e objeto: “Em termos de inteligência reflexiva, significa, pois, que a dedução se organiza e se aplica a uma experiência concebida como exterior.” Dessa forma, a criança estrutura e organiza seus esquemas, seus conhecimentos com base em suas atividades e interações com os objetos.

Se observar por esse ângulo, os progressos são, na verdade, decorrentes de participação ativa da criança, por isso não podem ser considerados como objetos de cópia.

Esses princípios auxiliam o professor, uma vez que compreende que os processos de leitura e escrita não acontecem espontaneamente, por cópia ou repetição, mas sim, são práticas sociais e reflexivas.

O sentido social da escrita encontra-se também nas relações entre as pessoas e na formação da autonomia, por isso deve ser dada a devida importância à escola e ao professor alfabetizador, que devem oportunizar o acesso à cultura escrita e a transformação dessas ideias.

Se a proposta de alfabetização é fazer com que a criança faça uso social do que está aprendendo, ou seja, utilizar-se dessas ferramentas em seu cotidiano, é preciso que o processo de aprendizagem ocorra de maneira significativa, incorporando elementos novos aos conhecimentos já estabilizados, a fim de transformá-lo ou melhorá-lo. CURTO, MORILLO, TEIXIDÓ (2000).

Os autores ainda citam uma série de justificativas pelas quais aprendemos a ler e escrever:

- Lembrar, identificar, localizar, registrar, armazenar, averiguar dados;
- Comunicar ou nos inteirar do que aconteceu, do que existe;
- Desfrutar, compartilhar sentimentos e emoções, desenvolver a sensibilidade artística, participar de fantasias e de sonhos;
- Estudar, aprender, conhecer, aprofundar conhecimentos;
- Aprender como as coisas são feitas.

Desse ponto de vista, entender que aprender a ler e escrever faz parte de um processo que nos inclui na sociedade e que nos ajuda a interagir, expressar e aprender. O que se espera que o professor alfabetizador compreenda é que a criança necessita saber que o que está aprendendo será utilizado. Sentir que se escreve apenas na escola não é significativo e pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem; ao conhecer as técnicas de escrita e leitura, a criança deve entrar em contato, experimentar o uso social, pois isso facilita a apropriação desse instrumento de inserção no mundo.

O professor pode levar aos alunos esse questionamento sobre o que é a linguagem e para que a usamos, como citam os autores:

Essas intenções ou finalidades com que usamos a linguagem escrita determinam também modos específicos de escrever e ler. [...]

A linguagem escrita serve para isso. Isso é o que nossos alunos devem aprender a compreender e a produzir. E não há outra forma senão fazê-lo cotidianamente. (CURTO, MORILLO, TEIXIDÓ, 2000, p. 69).

Os autores afirmam que essa aprendizagem auxilia a comunicação e expressão de sentimentos, ideias, opiniões, experiências e vivências que a criança deseja compartilhar com outras pessoas, além de possibilitar que o aluno tome conhecimento dos acontecimentos registrados ao longo do tempo.

Teberosky e Tolchinsky (1995) citam que o homem começou a utilizar marcas gráficas para registrar e comunicar acontecimentos. Hoje, a utilização da escrita ampliou-se, de maneira que saber ler e escrever possibilita que a criança entre em contato com a cultura, de forma autônoma e, principalmente, participativa.

Ao tentar compreender o que a escrita representa para a criança, Ferreiro e Teberosky (1999) atestam que a escrita desempenha um papel de substituição, e que o que as crianças precisam reconhecer é qual é o sentido dessa escrita, o que ela está substituindo. Podem, então, imaginar que a escrita representa um objeto mencionado e, por isso, deveria apresentar algumas características pertinentes a esse objeto que está a substituir. É por esse motivo que algumas crianças acreditam que objetos grandes devem ser escritos com muitas letras, tornando a escrita proporcional ao tamanho do objeto representado. Entretanto, com as evoluções do pensamento da criança, ela logo compreende o que a escrita representa verdadeiramente.

Ferreiro (1997) nos lembra sobre os objetivos que são fixados nos planos pedagógicos, que atestam que devemos desenvolver nos alunos o “prazer pela leitura” e a “capacidade de expressar-se por escrito”. A respeito dessa afirmação, a autora enuncia que devemos tomar cuidado para não reproduzirmos ideias estereotipadas, sem reconhecer o que essas expressões realmente querem nos comunicar.

Pensar a função social da escrita implica refletir sobre as funções que a língua possui na sociedade, e compreender isso é primordial ao professor, para que possa utilizar-se dessa reflexão como plataforma de planejamento de seu trabalho. Ao aluno, que terá seu processo de aprendizado facilitado a partir do momento em que compreender o uso social desse instrumento, deve estar claro o objetivo da aprendizagem da leitura e escrita, não apenas para que ele alimente o “prazer da leitura”, mas para também que reconheça nos textos sua utilidade como veículo de informação. Ferreiro (1997) aponta que uma das funções principais da leitura é justamente a obtenção de informações por textos escritos, e que é necessário desenvolver nos alunos os pensamentos argumentativo e crítico sobre os pontos de vista dos textos.

A criança precisa, então, tomar conhecimento sobre as funções da escrita, mas de que maneira isso acontece? Segundo Ferreiro (1997) as situações específicas que fazem o uso social da escrita são as melhores ferramentas para que as crianças tomem conhecimento dessa função. Podemos citar

como exemplo as listas de compra, as consultas a listas telefônicas, anotações ou bilhetes, enfim, há uma infinidade de ocasiões de grande valor que auxiliam essa compreensão, mesmo que indiretamente. A esse respeito, podemos também considerar:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que *terminam* de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Porém há outras crianças [...] que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. Essas práticas escolares, entretanto, não lhes permitem apropriar-se de nada: acabam por ser meras reproduzoras de signos estranhos (FERREIRO, 1997, p. 23).

Podemos considerar que as crianças que entram em contato com a cultura escrita durante a infância, enquanto ainda não entraram no ambiente escolar, já possuem um determinado conhecimento da função da escrita, mesmo que superficial, e devemos ainda tomar cuidado para não permitir que os alunos sejam apenas reprodutores da escrita, mas sim trabalhar para que compreendam seu significado, sua utilidade, que conheçam diferentes portadores de texto e registros, e que possam refletir sobre eles.

Por esse ponto de vista, Curto, Morillo e Teixidó (2000) enfatizam que não é a linguagem que se usa na escola que deve ser colocada na sociedade, mas sim, a linguagem que se usa na sociedade deve ser colocada na escola, e isso deve se acontecer da seguinte forma:

Em primeiro lugar, a linguagem escrita deve ser funcional. Não escrevemos e nem lemos “por que sim”, mas para resolver alguma necessidade: fazer a lista de compras, ver quem falta na aula, enviar uma carta para uma pessoa real, escrever um jornal, aprender sobre um tema, etc. [...] Também é funcional o que tem sentido, interesse e valor educativo, escrever e ler para aprender a escrever, para nos divertir, para nós mesmos, para melhorar a letra, para experimentar com a escrita e com a leitura, para aprender outras matérias, etc.

A escrita e a leitura, então, podem ser compreendidas como ferramentas que utilizamos para obtenção de algo que desejamos fazer: escrevemos uma carta para nos comunicar, formulamos uma lista para ampliar a memória, lemos um livro, um texto, artigo científico, para nosso entretenimento, para construir conhecimento, para nos informarmos.

É relevante citar ainda sobre a sistematização do conhecimento das crianças; Ferreiro (1997) nos aponta que as crianças costumam sistematizar o que aprendem (em todos os domínios do conhecimento), colocando à prova os conhecimentos que estruturam, de maneira efetiva, e reorganizando e reestruturando quando percebem que a antiga estrutura já não é compatível

com os dados de suas novas experiências. Considerando essa afirmação, se pode dizer que o processo de aprendizagem não ocorre sem desafios ou de maneira direta; é um processo que necessita de reestruturação e reorganização contínua, uma vez que a todo instante o professor deve proporcionar situações desafiadoras que podem causar um determinado conflito que, quando bem orientado, auxilia na construção do conhecimento sobre a escrita, a leitura e suas funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo o problema de pesquisa como uma investigação sobre como a criança constrói o conhecimento, e como o professor auxilia essa construção, concluímos que essa mediação deve ser realizada a fim de possibilitar a aprendizagem significativa, ou seja, aprendizagem com conhecimento da função social da escrita, pois só conhecendo sua função social é possível desenvolver o interesse pela escrita. Por meio dos conhecimentos prévios do aluno, o professor oportuniza o estabelecimento de relações, de maneira significativa, entre o que conhecem e o que irão conhecer, pois os conhecimentos prévios são a base que sustentam a construção de novos conhecimentos. Esses conhecimentos que as crianças já estabilizaram possuem um caráter particular, por isso, podemos afirmar que o conhecimento é elaborado de maneira muito pessoal, não podendo esse processo ser confundido ou encarado como um processo padrão, que acontece da mesma forma para todos os alunos.

Ao professor cabe considerar esse processo explorando as situações que fazem uso da função social da escrita, questionando e estimulando o raciocínio, e também utilizando-se dessas relações para detectar os conhecimentos que os alunos possuem e que serão envolvidos no trabalho. Pode-se considerar, a partir de dessa pesquisa, que o profissional de educação voltado para a alfabetização compreende que o processo de aquisição da leitura e escrita é um processo complexo, influenciado por fatores diversos, e reconhece que sua atuação deve favorecer o desenvolvimento da autonomia, inclusive na própria maneira como a criança opera seu sistema de aprendizagem.

Embora a aquisição aconteça de maneira individual, a interação entre os alunos deve acontecer visando um objetivo comum, no caso, a alfabetização; essa interação é uma das estratégias mais espontâneas que possibilitam a troca de ideias e concepções sobre o que representa e como se dá o processo de leitura e escrita. O professor não deve sentir receio em trabalhar em grupo

com os alunos, mas deve encará-lo como participação e interação, estando ciente de que esse trabalho deve ser realizado com frequência, para que os alunos desenvolvam também a autonomia no decorrer do processo, para agruparem-se e realizarem o trabalho. Essa estratégia nem sempre é tarefa fácil, uma vez que o professor precisa saber organizar os grupos para que criem conflitos construtivos e estabeleçam relações de auxílio; dessa forma, um aluno não irá realizar as tarefas sozinho, impedindo a participação ativa do outro. É importante salientar que a aprendizagem é construída em conjunto; a criança aprende de maneira sistemática, quando está em contato com o professor, mas também aprende quando entra em contato com outros alunos, pois essas situações criam discussões sobre as concepções de escrita, que provocam uma reflexão sobre os diferentes pontos de vista.

A criança constrói seu conhecimento modificando suas estruturas cognitivas, transformando seu conhecimento, e esse processo se dá a partir do desequilíbrio dos esquemas de suas representações, para que sejam posteriormente reestabilizados. Isso ocorre com a intervenção do professor e sua consciência de que o conhecimento e a aquisição da escrita e da leitura não são processos que se dão por finalizados, mas sim, que são contínuos e se prolongam por toda a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL. Constituição Federal, 1988.

BRASIL. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo. **Ler e Escrever, Guia de Planejamento e Orientações Didáticas**. Volume 1, 2008.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo. **Letra e Vida, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Módulo 1, 2006.

BREDA, Tadeu. **O aluno precisa de informação para refletir**. Revista Nova Escola, São Paulo: Abril, n. 22, p.10 – 12, março, 2009.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.** Vol. 1. Porto Alegre – RS: Artmed, 2000.

FERRARI, Márcio. Emília Ferreiro: **A estudiosa que revolucionou a alfabetização.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml>>. Acesso em: 2/11/2008.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS

DÉBORA ANDREA DE CÁSSIA CARNEIRO DA CUNHA

RESUMO

Com intenção de ressaltar a importância da educação lúdica como forma de estimulação ao desenvolvimento de crianças autistas, ou seja, por meio do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras pode-se contribuir para que as crianças com autismo se desenvolvam e se socializem com outras pessoas observa-se que o Autismo pode ser considerado um transtorno global do desenvolvimento (TGD) que compromete o desenvolvimento da criança, sobretudo interferindo no desenvolvimento de áreas da comunicação, da imaginação e da sociabilização; mesmo com os mais recentes estudos em relação ao autismo, é correto afirmar que ainda não há cura, o que existe são tratamentos e terapias que minimizam as dificuldades, proporcionando um bom desenvolvimento e uma melhor qualidade de vida, como por exemplo, através das atividades lúdicas que propiciam a essas crianças um agir espontâneo e faz com que percebam suas habilidades e consigam desenvolver muitas outras.

Palavras-chave: Transtorno de Espectro Autista (TEA); Atividades Lúdicas; Práticas Pedagógicas Inclusivas.

INTRODUÇÃO

Através de um contexto histórico e social, esse contexto, cria e recria seu mundo através de suas experiências de acordo com as

interferências

externas através do contato com *outros sociais* mais experientes, amplia seu conhecimento e organiza suas ideias e sentimentos a respeito de si mesmos.

Investigar como elas aprendem, o que trazem consigo, como se relacionam com seus pares e as condições do meio em que vivem, devem ser preocupações constantes do professor no contexto escolar; bem como as situações que passam para chegar a determinados níveis de conhecimento e serem capazes de estabelecer relações cada vez mais avançadas, desenvolvendo também a sua autonomia.

Em outras palavras, é preciso conhecer os educandos buscando proporcionar condições favoráveis para a aprendizagem e seu contexto, questionando e buscando algumas respostas. Quem são eles?

Em busca de qual realidade social estão inseridos? A quais processos de humanização/desumanização estão cotidianamente expostos? Que importância tem a educação em suas vidas? No dia a dia da escola, observa-se que os educandos não são iguais, não há um tipo único de aluno. Por isso, quando se consegue detectar as necessidades específicas e individuais de cada um, o trabalho do educador torna-se muito mais eficaz e satisfatório. A educação inclusiva implica, portanto, que todas as pessoas de uma determinada comunidade aprendam em interação e de forma heterogênea, independente se sua origem, suas condições pessoais, sociais ou culturais, incluídos aqueles que apresentam qualquer problema de aprendizagem ou deficiência.

A UNESCO (2005) define a educação inclusiva como um processo orientado a responder à diversidade dos estudantes, aumentando sua participação e reduzindo a exclusão a partir da educação, relacionada com a presença, a participação e as conquistas de todos os alunos, em especial naqueles que, por diferentes razões, estão excluídos ou em risco de serem marginalizados.

Desta forma a escola pode interferir no processo de inclusão e apoio pedagógico para crianças com necessidades educacionais especiais? Para atender esse público, em suas necessidades educativas, é necessário que se façam (re)arranjos em sala de aula que oportunizem as interações entre os diferentes, sob a intervenção docente e orientadas pelas trocas produtivas entre os pares, uma vez que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (VIGOTSKI, 1998, p.118).

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental na mediação do conhecimento, vemos a importância em oferecer oportunidades de brincadeiras e uso do brinquedo para crianças com autismo, para que essas vivam a infância como esta deve ser vivida: brincando, sujando-se, às vezes machucando-se, descobrindo-se e a partir de tudo isto, aprendendo a viver, a seguir regras e a conhecer sentimentos de conquista e vitória, mas ainda de derrota e fracasso, sensações presentes no dia a dia.

Entretanto, crianças com necessidades educativas especiais, como os que foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), têm frequentado escolas regulares, mas ainda falta suporte pedagógico voltado para ludicidade. Professores se apropriam de práticas tradicionais de ensino, mas deixam de ter a brincadeira como parceira na educação, especialmente dos alunos que possuem necessidades educativas especiais.

O presente trabalho tem como objetivo ressaltar a importância da educação lúdica como forma de estimulação ao desenvolvimento de crianças autistas, ou seja, por meio do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras pode-se contribuir para que as crianças com autismo se desenvolvam e se socializem com outras pessoas.

Com isso optou-se por uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que abordam a temática de maneira coesa e clara, investigando artigos, revistas livros e demais trabalhos relevantes na área esse tipo de pesquisa é importante, pois auxilia na compreensão do que vem sendo estudada direciona

e sustenta a temática abordada as informações que aborda o histórico do transtorno do espectro autista e suas implicações pedagógicas na aprendizagem escolar. sobre estratégias específicas de aprendizagem escolar, dando enfoque às atividades lúdicas.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Cunha (2012), o termo autismo origina-se do grego *Autós*, que significa “de si mesmo”, sendo utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911, que observava a fuga da realidade nos pacientes, compreendendo um conjunto de comportamentos. O autismo se caracteriza a partir da tríade: comprometimento na comunicação, dificuldades na interação social e comportamento restrito-repetitivos.

Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894-1981) publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo, definindo como uma patologia que não se enquadrava em nenhuma das classificações existentes na Psiquiatria Infantil. Em 1944, outro médico austríaco chamado Hans Asperger (1906-1980), descreveu características analisadas em crianças que não tinham atraso cognitivo e da linguagem, mas apresentavam condições semelhantes, sendo este quadro denominado Síndrome de Asperger.

Ainda não há exames laboratoriais e de imagens que possam diagnosticar a presença do transtorno, sendo apenas observáveis os seus sinais e sintomas determinantes, porém, sabe-se que o autismo é considerado como uma desordem no desenvolvimento neurobiológico, comprometendo, em níveis variados, três grandes áreas no desenvolvimento infantil: comunicação, interação social e repertório de atividades e comportamento restrito-repetitivas, sendo diagnosticado por psiquiatras infantis, neuropediatras e psicólogos especializados (WALTER, FERREIRA-DONATI; AFONSO, 2015).

A American Psychiatric Association desenvolve um manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental*

Disorders (DSM) - que descreve as características da criança com transtorno do espectro autista, como déficits na comunicação e na interação social (déficits de reciprocidade social e emocional; nos comportamentos e compreensão do uso da comunicação não-verbal e na formação e manutenção de relações adequadas ao nível de desenvolvimento), padrões de comportamento, interesses e atividades restrito-repetitivas (estereotipias motoras, ecolalia, manipulação de objetos, fixação à rotina; interesses restritos e excessivos, hiper ou hiporreação a estímulos sensoriais); sendo que estas características se apresentam na primeira infância, limitando ou desabilitando para o funcionamento diário (WALTER, FERREIRADONATI, FONSECA, 2015).

Cabe ressaltar que cada indivíduo com o transtorno do espectro autista tem características peculiares que vão ao encontro das descritas pelo transtorno, porém, pode se manifestar em cada pessoa de maneira diferente. Sendo assim, há a necessidade do professor ter um olhar observador das características, necessidades e potencialidades da criança que apresenta o transtorno, para que se possa mediar com efetividade o processo de ensino-aprendizado (WALTER; FERREIRA-DONATI; FONSECA, 2015).

À luz dos autores acima referenciados, deve-se compreender as características e manifestações da criança, considerando: características sensoriais/perceptuais, sendo variações na percepção de estímulos como falta ou sensibilidade excessiva a audição ou o tato; características motoras como estereotipias, auto agressividade que podem ocorrer diante de sentimentos de estresse, agitação ou baixo nível de atividade do indivíduo; características da comunicação, como falhas na linguagem em seus níveis de forma, conteúdo e uso; e características cognitivas como dificuldades nas funções que fazem o indivíduo se engajar em uma atividade, em manter atenção compartilhada no mesmo foco junto a outros colegas, rigidez e inflexibilidade de pensamento.

Diante dos aspectos apresentados, que podem ser manifestados ou não em cada sujeito, o professor tem que adequar a prática pedagógica para atender a necessidade da criança e estimular suas potencialidades, utilizando recursos

e estratégias como: previsibilidade com a rotina, utilizar apoio visual, adequar as atividades que as crianças se recusam a participar para que aos poucos as aceitem, utilizando recursos de comunicação alternativa quando necessário, atendendo à criança, para que assim, diante de cada situação, compreenda se a criança está entendendo o que foi proposto, se condiz com as suas possibilidades de aprendizagem e se a organização da aula está satisfatória, pois para o

Gomes e Nunes ressaltam que:

[...] a proximidade física com os colegas, a dificuldade em apreender regras sociais, a falta de compreensão de instruções verbais ou a incapacidade em utilizar a linguagem falada podem representar desafios para essa população (GOMES; NUNES, 2014, p. 145).

Por isto, há a necessidade de capacitação de toda a equipe escolar, para que com o desenvolvimento de todas as pessoas que estão presentes na vida da criança, por meio do relacionamento entre família, professores, equipe escolar e parceiros do atendimento multidisciplinar, as potencialidades e necessidades da criança possam ser contempladas.

Neste sentido, para uma maior efetividade a favor do aprendizado da criança, o professor especializado em conjunto com o professor da sala regular pode elaborar o Plano de Atendimento Individualizado (PAI) (também conhecido como Plano de Ensino Individualizado - PEI): “[...] um instrumento cujo objetivo central é o de melhorar ou de favorecer os processos ensino, desenvolvimento e aprendizagem, considerando a ação da classe comum e o Apoio Pedagógico Especializado”.(OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2015, p. 2).

Este plano vem apoiar o ensino de maneira a contribuir com o desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista, sendo composto pela avaliação inicial do estudante, as metas a serem atingidas, os suportes necessários, a avaliação das metas estabelecidas bem como o período para avaliação das metas e dos suportes utilizados, sempre com foco em intervir nas

áreas que caracterizam o transtorno: comunicação, interação e comportamento (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Tendo em vista que, na educação infantil, o processo de ensino-aprendizado é pautado no lúdico, os jogos infantis são relevantes para o desenvolvimento das crianças, ressaltando que as formas de interação das crianças nas mais diversas situações devem ser propícias ao significar, questionar e criar, ou seja, os jogos e brincadeiras não devem ser proporcionados meramente para “ocupar o tempo ou o aluno”. (NUNES; BRAUN; WALTER, 2011).

Especificamente no caso de crianças com transtorno do espectro autista, assim como com todas as crianças pequenas, Gikovate (2009) lembra que o professor precisa ajudar a criança a participar das atividades, explicando as regras e auxiliando-as a atenderem o que o outro espera dela, antecipando também possíveis reações e intermediando as relações quando necessário.

Provendo com o planejamento da prática pedagógica, em 2003, o Ministério da Educação produziu o documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo”, integrante da coleção sobre Educação Infantil. Este material perpassa pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança desde o nascimento aos seis anos de idade e a inclusão da criança com o transtorno do espectro autista em sala comum, sugerindo planejamento, adequação e organização do ensino, contribuindo para a formação do professor (BRASIL, 2003).

Em relação às políticas públicas, além das legislações brasileiras em consonância com as diretrizes mundiais que fortalecem os princípios de um sistema inclusivo, para os indivíduos com transtorno do espectro autista, houve alteração da LDB, adequando a redação em seu capítulo V, sendo a educação especial uma modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, abrangendo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação (BRASIL, 2013).

No Brasil, foi promulgada a lei nº 12.764/2012, conhecida como Berenice Piana (BRASIL, 2012), que institui uma política nacional de proteção aos direitos

da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, colocando legalmente estes sujeitos como pessoas com deficiência. Menciona-se a necessidade do diagnóstico precoce, tendo a pessoa direito de atendimento multiprofissional, acesso a medicamento, estímulo na inserção da pessoa no mercado de trabalho, bem como se houver necessidade comprovada, o aluno incluído nas classes comuns de ensino regular terá direito a um acompanhante especializado.

Tem-se também a nota técnica nº 24 de 21 de março de 2013 que orienta os sistemas de ensino à implantação da Lei nº 12.764/2012, com indicações dos direitos e “caminhos” para cumprimento da legislação.

A Secretaria de Saúde e a Defensoria do Estado de São Paulo produziram, respectivamente, um protocolo para diagnóstico, tratamento e encaminhamento de pacientes com TEA e cartilha dos direitos das pessoas com TEA, para nortear os pais quanto aos direitos destas pessoas, tanto para apoio a família, quanto orientação aos professores. Ainda em 2013, o Ministério Público do Estado de São Paulo formalizou, com as Secretarias de Educação e Saúde do estado, o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), para que o Governo de São Paulo se compromettesse a contratar profissionais cuidadores para acompanhamento do aluno na unidade escolar que necessita de apoio com o intuito de facilitar a execução das atividades escolares (WALTER, FERREIRA-DONATI, AFONSO, 2015).

Em face ao exposto e baseado em todos os documentos oficiais e legislativos que garantem o direito à educação às crianças com TEA, é preciso compromisso do professor e de toda a equipe escolar para que a lei não fique somente no papel, havendo a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas a favor do aprendizado destas crianças.

Para a inserção de crianças com TEA, porém, se não houver os apoios necessários ao mesmo, se fará uma “falsa” inclusão: as especificidades das crianças precisam ser contempladas, respeitadas, valorizadas e disponibilizadas as adequações e recursos necessários a favor da aprendizagem da criança.

A educação infantil tem em suas raízes, o caráter assistencialista, bem como crianças PAEE, ao longo da história, da mesma forma foram tratadas de forma piedosa, dedicando-se a estes apenas os cuidados tendo em vista que as turmas são heterogêneas e há necessidade de respeitar as características individuais de todas as crianças promovendo a aprendizagem, é preciso planejar práticas diversificadas, respeitando o ritmo das crianças, pois salas heterogêneas não podem ter práticas homogêneas.

Para isto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam a necessidade de acolher e responder às diferenças das crianças, por meio do ensino colaborativo, que se define por:

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da Educação Especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45-46).

Contudo, para a implementação do Ensino Colaborativo, é preciso analisar fatores como conteúdo, estratégias de ensino dos professores, empatia e tempo de parceria, compromisso dos professores, apoio administrativo da escola, entre outros pontos que precisam ser dialogados entre a equipe escolar e principalmente entre os professores envolvidos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Segundo Capellini (2010) ressalta que na escola, todos os profissionais precisam ser envolvidos e orientados a auxiliar as crianças em suas necessidades, oportunizando condições para o desenvolvimento da criança e também para que este se sinta capaz para isso, se faz necessária a formação de toda a equipe escolar na perspectiva da colaboração, assim como parceria com a família, para que seja esclarecido o trabalho que está sendo realizado com as crianças, trabalho colaborativo vem ao encontro dos princípios democráticos que se almejam na escola, pois a construção da escola inclusiva

perpassa por todos os níveis dos sujeitos envolvidos na educação: gestores, professores, equipe escolar, alunos e comunidade, todos a favor do aprendizado, com vistas ao respeito e valorização do outro.

CONCLUSAO

Ao final desse artigo, nota-se que a alfabetização dos alunos com dislexia, não é impossível. O trabalho do psicopedagogo juntamente com o professor da classe será o que fará a diferença. Utilizando os métodos adequados, no caso, a silabação e o método fonético, o educando com dislexia conseguirá aprender. Como o aluno com esse transtorno escolar, tem dificuldade na aquisição da linguagem e para aprender ler, escrever e interpretar, esses métodos quando bem utilizados, ajudarão o aluno a compreender o sistema de escrita, e dessa forma começar a formar palavras, frases e desenvolver a leitura.

Dentro do âmbito escolar cabe o psicopedagogo institucional, orientar o professor de sala a respeito dos dois métodos, orientando na aplicação em sala de aula., faz-se necessário o acompanhamento do planejamento, pesquisa e elaboração de atividades do professor como os encaminhamentos necessários junto aos pais, deverá ser um suporte, auxiliando o educador em suas dificuldades também deverá planejar atividades em seu atendimento que contemplem os métodos citados no artigo, verificando quantos atendimentos serão necessários para que o aluno consiga atingir o objetivo, embora o acompanhamento realizado em clínica é importante, pois ali o aluno será trabalhado individualmente, com atividades específicas que ajudam no aprendizado além de ter e um ambiente mais calmo do que o ofertado nas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - autismo**. 2ª ed. rev. Brasília: MEC/SEESP (Educação Infantil), 2003..

CAETANO, R. J. B. **Identificação e análise das práticas lúdicas e recreativas em idosos: jogos, brinquedos e brincadeiras dos nossos avôs** (um estudo de gênero). Monografia de Licenciatura em Educação Física. Universidade de Coimbra. Portugal: 2004.

CAMARGO, S.P.H.& BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, 2009, p. 65-74.

CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, V. 40, n. 1, p. 143-161, jan/mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/10.pdf>>. Acesso em: 10/08/24

NUNES, L. R. O. P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F. Procedimentos e Recursos de Ensino para o Aluno com Deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT15 da ANPED sobre estes temas? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, p. 23-40, maio/ago, 2011. Edição Especial. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/04.pdf>>. Acesso em: 05/11/24

OLIVEIRA, J. P.; OLIVEIRA, A. A. S. **Elementos teóricos e metodológicos que fundamentam o plano de atendimento individualizado (PAI)**. Disponível em: <<http://www.edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-eiD11/arquivos-ee-tgd/1ed-r-ee-tgd-text02-D11/index.html>>. Acesso em: 09/11/24

ROSEMBERG, F. Educação Infantil Pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (Org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, p. 171-186, 2010.

UNESCO. *Orientações para a inclusão*. Assegurar o acesso à Educação para Todos. Paris, UNESCO, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALTER, C. C. de F.; FERREIRA-DONATI, G. C.; AFONSO, S. R. M. **Etiologia, Classificação e Tipologia os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)**. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/35962/mod_scorm/content/3/index.html>. Acesso em: 10/11/24



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS AVANÇOS ABORDADOS PELA LUDICIDADE

LUCIENE MARIA BENTO

RESUMO

Este artigo teve como fundamento o projeto de intervenção "A relevância do ensino da linguagem matemática na Educação Infantil, por intermédio do lúdico e a mediação do educador tendo como base uma formação com para possibilitar conhecimentos em relação à temática, por meio de base teórica, de textos acadêmicos para possibilitar, por intermédio do lúdico o ensino da matemática, a criança uma aprendizagem de forma instigadora e significativa, propondo as educadoras uma reflexão de seu papel de mediador e em sua busca constante pela formação continuada.

Palavras- chaves: Educador; Criança; Ludicidade

ABSTRAC

This article was based on the intervention project "The relevance of the teaching of mathematical language in Early Childhood Education, through play and mediation of the educator, a training to enable knowledge on the subject, through a theoretical basis, academic texts to enable, through the playful the teaching of mathematics, the child is learning in an instigating and meaningful way, proposing the educators a reflection of their role of mediator and in their constant search for the continued formation.

Keywords: Educator; Child; Mathematical

1 INTRODUÇÃO

A Matemática normalmente é percebida pelos indivíduos, apenas como mais uma disciplina da grade curricular do âmbito educacional, porém se paramos para analisar ela está relacionada a todos os momentos da nossa vida, desde o nosso nascimento e em inúmeras situações. Desde o momento que acordamos pela manhã, e até em que vamos dormir como o relógio com o uso do despertador, os números de telefone, de calçados, de casas, de calendário, medidas de comprimento, de régua, figuras geométricas, mediante a quantidade, as cores e as formas dos objetos como bolas, cones de sinalização de trânsito, de resoluções de situações- problemas como na repartição de balas e doces, na contagem do lanche para levar a escola, na pesagem de alimentos, das crianças e adultos e outros tantos.

Desta forma, vemos que mesmo antes da criança adentrar na unidade de educação infantil, elas já estão inseridas com a matemática ao ter contato com todas essas experiências no seu contexto social e assim vão estruturando conhecimentos, sem terem noção que estão aprendendo e evoluindo suas noções em relação a esta área de conhecimento,

A relevância do ensino da linguagem matemática na Educação Infantil, por intermédio do lúdico e a mediação do educador, e tem como objetivo geral, clarificar aos educadores a importância de se trabalhar a linguagem matemática, mediante ao lúdico e o seu papel de mediador nestas práticas, no Centro de educação infantil, para que a criança possa assim estruturar os seus conhecimentos em relação a esta linguagem de maneira prazerosa e significativa, ligada as vivências de seu contexto social.

Tendo como Objetivos Específicos; Esclarecer aos educadores a importância de se trabalhar a linguagem matemática, por meio do lúdico e o seu papel mediador do educador nesta prática; Identificar a relevância de se trabalhar a matemática, utilizando o lúdico no desenvolvimento infantil; Interpretar as dificuldades e inseguranças, que os educadores apresentam em suas práticas, em relação de se ensinar utilizando como instrumento pedagógico o lúdico, e identificar possíveis lapsos nas práticas pedagógicas.

Segundo Azola, Santos (2010), realizaram pesquisa com o jogo Mancala,

abordando noções matemáticas como: contagem, lateralidade, espaço e forma, dentre outras simultaneamente com o prazer pelo aprender brincando.

Os jogos por serem instrumentos, quando orientados, lúdicos e prazerosos vêm realmente contribuir enquanto recurso utilizado pelo professor para o desenvolvimento de noções matemáticas na educação infantil, pois a criança aprende enquanto brinca e isto é fato presente durante qualquer infância. Com o jogo, o aluno além da interação com o colega, desenvolve a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e a reflexão para a ação. (AZOLA, SANTOS, 2010, p.47).

Piaget (1989, p.5), já afirma que “Os jogos não se resumem apenas a uma forma de divertimento, e sim são ações que proporcionam e ampliam o desenvolvimento intelectual com a finalidade de manter o equilíbrio da criança com o mundo, está necessita brincar, criar, jogar e inventar”.

De acordo com Antunes (1998, p.36) no ambiente educacional, o jogo é uma importante ferramenta para a aprendizagem, ao passo que proporciona estímulo e interesse ao aluno, pois todo ser humano sente prazer ao jogar e assim desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, educadores necessitam assim por meio do lúdico, levar as crianças a pensar e a criar, e exercerem os seus papéis de mediadores, incitando e motivando-as a curiosidade de aprender e a construir conceitos significativos, transformando-se desta maneira em adultos autônomos e críticos.

A relevância do ensino da linguagem matemática na Educação Infantil. Pois muitas educadoras encontram dificuldades de se trabalhar a temática por falta de uma formação em sua graduação consistente e que relacione a prática com a teoria, é necessário que desde a Educação Infantil o educador por intermédio do lúdico exerça seu papel de mediador, orientando as crianças e propiciando noções de matemáticas, de forma prazerosa e significativa, respeitando as fases de desenvolvimento de cada uma e o seu contexto social.

2 DESENVOLVIMENTO

A relevância do ensino da linguagem matemática na Educação Infantil, por intermédio do lúdico e a mediação do educador onde a matemática na

educação infantil a partir de brincadeiras através do lúdico na Educação Infantil com abordagem metodológica qualitativa

Segundo o Parâmetro curricular (1997), a prática de jogos, em especial os jogos de estratégia, de observação e de memorização, possibilita de forma planejada desenvolve as capacidades matemáticas, o pessoal e social.

De acordo com o Referencial Curricular (1998) as atividades com jogos é um recurso metodológico em sala de aula muito importante, por ser uma forma prazerosa de propor problemas e atrativa para a criança e por oportunizar o desenvolvimento da criatividade na resolução de situações problemas durante o jogo.

O objetivo dos jogos nas aulas de matemática é oportunizar as crianças a importância do trabalho em grupo, o respeito às regras, o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, mediante atividades que envolvem o movimento do corpo, e também alguns conceitos matemáticos referentes à leitura e contagem oral dos números, formas geométricas, classificação de objetos, noções de sequência, tempo, posição, bem como à aquisição da linguagem oral e escrita, mediante uma perspectiva interdisciplinar.

Diante do ponto de vista de Kamii e Joseph (1992) os jogos quando utilizados na Educação Matemática incentivam e promove a habilidade da criança pensar de maneira autônoma, auxiliando em seu processo de construção de conhecimento lógico matemático, a construção do pensamento lógico-matemático é desenvolvida mediante a compreensão das diferenças existentes nos objetos que fazem parte do contexto social da criança. Kamii (1999) afirma que a diferença entre os objetos, se dá ao relacionar mentalmente pelo indivíduo dois ou mais objetos quando a criança faz suas organizações intuitivas, mas, para ela não ocorre a construção do conceito.

Segundo Kishimoto (1996) relata que o jogo, é um promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, quando este é utilizado nas práticas escolares como importante recurso para o ensino e a criança ao aprender a estrutura lógica do jogo vai aprendendo as estruturas matemáticas contidas nele.

Os jogos e as brincadeiras são meios lúdicos que favorecem e facilitam a

aprendizagem da matemática, colaborando com o desenvolvimento da criatividade das crianças, a construção do conhecimento matemático das crianças, por intermédio dos jogos se dará de forma descontraída e prazerosa, por serem estimulantes, competirem brincando, promovendo ambientes em que elas tenham liberdade de expressar livremente, em mundo de fantasia.

Antunes (2000, p.37) relata que:

A criança não é atraída por algum jogo por forças externas inerentes ao jogo e sim por uma força interna, pela chama acesa de sua evolução. É por esta chama que busca no meio exterior os jogos que lhe permitem satisfazer a necessidade imperiosa posta pelo seu crescimento.

O lúdico para ser usado nas práticas pedagógicas como recurso didático-pedagógico é necessário que seja de certa forma elaborada e planejada pelo professor, aplicando os jogos de forma correto e eficaz, e importante que este educador compreenda de que forma ele melhor possa incluir os conteúdos de matemática.

De acordo com o Kishimoto (2003), essa variedade de fenômenos considerados como jogo leva a difícil tarefa de defini-lo, assim a autora pontua:

(...) a variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros mostra a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo. (KISHIMOTO, 2003, p. 1).

Para Piaget (1978), os jogos contêm uma estreita relação com a construção da inteligência. Destacando que o prazer que se origina do jogo espontâneo motiva a aprendizagem.

De acordo com Kishimoto (1994) o brinquedo é identificado como um "objeto suporte da brincadeira", isto é, o brinquedo aqui está exemplificado por objetos como piões, bonecas, carrinhos os brinquedos, no entanto podem ser estruturados e não estruturados.

Os estruturados que são industrializados, os brinquedos não estruturados são simples objetos como paus ou pedras, paus, que nas mãos das crianças se transformam em um brinquedo a brincadeira se define por alguma estruturação

e pela utilização de regras, podendo ser coletiva ou individual, porém na brincadeira mesmo a coexistência das regras não limita a ação lúdica, pois a criança pode modificar ao seu prazer, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, adotar as próprias regras, tendo uma grande liberdade de ação para as crianças.

De acordo com Vygotsky (1994) uma das particularidades que define o jogo seria que é uma situação imaginária que é criada pela criança, que se quer dizer que o principal intuito do jogo é possibilitar uma relação entre o pensamento imaginário e situações reais no início da atividade lúdica, a compreensão infantil é dada pelo objeto real, que determina seu comportamento; sendo que o bebê não consegue distinguir o campo do significado do campo perceptual. Porém como passar do tempo, o significado predomina no jogo, as ações no brinquedo serão adquiridas ao significado que a criança conferir aos objetos.

Nesse sentido, Vygotsky acredita que:

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independente daquilo que vê. (VYGOTSKY, 1994, p.127).

O conceito do jogo está interligado tanto ao objeto (brinquedo) quanto à brincadeira, mas, no entanto, é uma atividade mais estruturada e estabelecida contendo regras mais explícitas o jogo é uma brincadeira que contém regras e o brinquedo se denomina o objeto de brincar, enquanto a brincadeira é definida como a ação de brincar, e sendo identificada pelo comportamento espontâneo que resulta em uma atividade não estruturada.

A brincadeira e o jogo são processos que norteiam o indivíduo e sua cultura, adquirindo características de acordo com cada grupo social eles possuem um significado cultural muito notável, pois por meio do brincar a criança vai conhecendo, aprendendo e se constituindo como ser pertinente ao grupo, isto é, o jogo e a brincadeira são formas que contribuem para a construção de sua identidade cultural.

Ao brincar e jogar propicia ao indivíduo a pensar, imaginar, interpretar e criar, aspectos estes, que desenvolve a autonomia, iniciativa, concentração, e nos

ensinam a respeitar regras e vivenciar conflitos competitivos é definida pela regra, imaginação e imitação, cercando os processos de socialização e descoberta do mundo, jogos contribuem com o desenvolvimento do raciocínio numérico, verbal, abstrato e visual e favorece o respeito às pessoas.

De acordo com Kishimoto (2002), a brincadeira pode ser uma ação desenvolvida e mantida pela criança, a brincadeira propicia a busca de formas, pela exploração ainda que desordenada, e tem um papel crucial na construção de saber fazer ao brincar, a criança estrutura conhecimentos e para que isto ocorra é importante a confiança que a criança tem, e à própria capacidade de encontrar soluções, ela pode encontrar suas próprias conclusões de forma autônoma.

O jogo, a brincadeira e o brinquedo podem ser incluídos em um universo maior, chamado de ato de brincar, esse possibilita às crianças a compararem as coisas umas com as outras, e ao compará-las é que elas vão estruturando o seu conhecimento.

Na Educação Infantil os educadores têm diversas alternativas como trabalhar a matemática, porque está interligada com as várias atividades da rotina das unidades como na arte, na música, nas histórias, na forma como organizamos o pensamento e na resolução de situações problemas, na contagem das crianças, no calendário, nas brincadeiras e jogos infantis.

Porém mesmo assim, muitos educadores se sentem inseguros e é relevante, a compreensão que ao se trabalhar a matemática na Educação Infantil, não deve se preocupar com a representação simbólica dos números ou formas de registro em papel, e sim que mediante as atividades do dia a dia nas unidades oportunize a todas as crianças e de todas as idades a terem contato com ela, desde bebês.

O Referencial Curricular de Educação Infantil orienta-se que essas noções lógicas- matemática ocorra de maneira natural possível e significativa, sendo cheia de possibilidades ligadas ao cotidiano da criança, o trabalho com noções matemáticas deve atender às necessidades da própria criança, de construir conhecimentos que a incida, nos mais variados domínios do pensamento e, por

outro lado, precisa corresponder a uma necessidade social de adequá-la para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

É necessário saber onde se quer chegar para escolher os caminhos a seguir, daí a necessidade de estabelecer às razões de se trabalhar as ideias matemáticas na Educação Infantil, um momento que serve para alicerçar a construção dos conceitos matemáticos, as noções matemáticas como contar, estabelecer relações quantitativas e espaciais dentre outras, são construídas pelas crianças através de interações com o meio e através das relações interpessoais.

O educador tem um papel primordial o de mediar às crianças no processo ensino- aprendizagem, analisando, questionando, desafiando e propiciando situações em que estas desenvolvam a autonomia, criatividade e verbalização do educando, porém é importante sempre recordar que cada criança tem uma singularidade, e seu tempo de aprendizagem, devendo respeitar o limite de cada uma, não forçando, assim ela vai experimentando e conhecendo um novo mundo, o mundo dos números, do raciocínio lógico.

No seu processo de desenvolvimento, a criança vai criando várias relações entre objetos e situações vivenciadas por ela e, sentindo a necessidade de solucionar um problema, de fazer uma reflexão, estabelece relações cada vez mais complexas que lhe permitirão desenvolver noções matemáticas mais e mais sofisticadas. (Smole, 2003 p. 63).

A criança quando está brincando, ela não pensa na aquisição de conhecimento ou no desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física, só pensa em se divertir e na atividade lúdica que está realizando na rotinas das unidades infantis a criança ao brincar, jogar, cantar, no ouvir histórias na leitura do índice, da numeração das páginas, ela constrói conexões entre seu contexto social e a Matemática, e desta com as outras áreas de conhecimento.

O jogo e a brincadeira oportunizam o desenvolvimento da lateralidade, psicomotricidade, coordenação motora, autoestima, e de todo o esquema corporal onde compreender e assimilar a matemática em qualquer modalidade de ensino é bem mais amplo do que só aprender técnicas de cálculo e sim é desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de pensar e de interpretar dados,

conhecer o sistema de numeração, medidas, espaço e formas , por meio da resolução de problemas e da criação de estratégias, com objetos nas brincadeiras e jogos, as crianças estarão, conseqüentemente, desenvolvendo sua capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipótese, deduzir, refletir e argumentar e de resolver situações problemas e criar estratégias.

Como nas atividades de culinária, que o educador tem um trabalho cheio de possibilidades, envolvendo diferentes unidades de medida, como o tempo de cozimento e a quantidade dos ingredientes: litro, quilograma, colher, xícara, pitada etc.

Nas atividades de rotina das unidades como guardar os brinquedos, contribuem para que trabalhe noção de classificação, ao brincar de quebra- cabeças a criança aprende aspectos ligados às proporções e à organização espacial o brincar com formas geométricas por meio de peças de encaixar, as crianças enfrentam situações que necessita a resolução de problemas, como por exemplo, ao se deparar com peças de encaixe de tamanhos diferentes umas dentro das outras e desta maneira os conceitos maiores e menores, grandes e pequenos de forma lúdica vão sendo construídos por elas.

Conforme as orientações didáticas relatadas segundo o Referencial Curricular de Educação Infantil:

As crianças podem utilizar para suas construções os mais diversos materiais: areia, massa de modelar, argila, pedras, folhas e pequenos troncos de árvores. Além desses, materiais concebidos intencionalmente para a construção, como blocos geométricos das mais diversas formas, espessuras, volumes e tamanhos; blocos imitando tijolos ou ainda pequenos ou grandes blocos plásticos, contendo estruturas de encaixe, propiciam não somente o conhecimento das propriedades de volumes e formas geométricas como desenvolvem nas crianças capacidades relativas à construção com proporcionalidade e representações mais aproximadas das imagens desejadas, auxiliando-as a desenvolver seu pensamento antecipatório, a iniciativa e a solução de problemas no âmbito das relações entre espaço e objetos. (RCNEI, 1998, VL. 3, pg.232)

O RCNEI (1998, vl.3) orienta aos educadores atividades para que se desenvolva noções de matemática, por meio dos jogos de esconder ou de pegar, na utilização da contagem da sequência numérica, enquanto espera os

outros a se posicionarem nas brincadeiras dirigidas e cantigas que contém diversas formas de contagem: “a galinha do vizinho bota ovo amarelinho; um, dois, feijão com arroz; um, dois, três indiozinhos.

Ao trabalhar as formas geométricas seria o educador pedir para a criança procurar na sala objetos em formato de círculos, quadrados ou triângulos também que os educadores trabalhem com calendários que são usados no dia a dia (folhinhas anuais, mensais, semanais) podendo servir na unidade, para marcar o dia correspondente no calendário, ou escrever a data na lousa; para organizar a rotina, para marcar compromissos importantes, como os aniversários das crianças, a data de um passeio etc.

Conduzir as crianças a pesquisar as informações numéricas o número de membro de seu grupo familiar (idade, número de sapato, número de roupa, altura, peso etc.) e com o auxílio do docente, estas podem montar uma tabela ecriar situações problemas que comparem e ordenem escritas numéricas, com levantamento de questões, para quantificarem por meio de gráficos.

A criança na Educação Infantil obtém noções espontâneas, por intermédio de relações e inter-relações interativas entre o outro, por meio do lúdico, favorecendo as suas cognições, afetividades, corpo e interações sociais, quando utiliza o jogo de regras com as crianças, com o intuito de ensinar um conteúdo, estas adquirem e desenvolvem habilidades cognitivas, porque durante esta atividade elas têm que lidar com regras, proporcionando a compreensão de aspectos de valores sociais, e outros tantos elementos que serviram a esta, para a construção de novos conhecimentos.

Segundo Moura (2000) relata que “o jogo aproxima-se da matemática quando este conduz ao desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, desenvolvendo, desta forma, os conteúdos culturais pertinentes ao próprio jogo, na área da matemática passa a ser de cunho pedagógico, quando propicia a criança o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, estabelecendo metas de ação para atingir determinados objetivos, executar jogadas segundo este e nas avaliações eficazes dos resultados obtidos.

Sugestões de jogos com regras para a Educação Infantil:

- Jogo da memória- Este jogo tem como intuito conduzir as crianças a identificar figuras iguais, desenvolve a localização espacial e a quantificação das cartas tanto por meio da contagem como da comparação do tamanho dos montes.
- Gato e rato- O objetivo deste jogo é a cooperação visando um objetivo como a questão motora. O gato tem de furar o círculo que os colegas fazem com as mãos dadas para proteger o rato, que fica no centro.
- Jogos de percurso- Este jogo promove as crianças diferentes habilidades e desenvolve o conhecimento numérico. Em um tabuleiro, os participantes lançam dados que determinam quantas casas o peão deve percorrer.
- Boliche- O objetivo deste jogo é conduzir as crianças a contar e registrar os pontos e afinar a habilidade com a bola. O número e a posição das garrafas são indiferentes.

Atividades permanentes são situações do processo de aprendizagem de maneira ordenada e regular, porém não necessitam ser especificamente diárias. Algumas propostas destas atividades que podem ser usadas com as crianças como o uso do calendário, na distribuição de material, o controle de quantidades de peças de jogos ou de brinquedos etc.

Ao relacionar essas propostas com as práticas para as crianças, para que se tornem significativas e desafiantes, os jogos de construção e de regras também são exemplos de atividades permanentes que possibilitam a aprendizagem da linguagem da Matemática. As propostas de aprendizagem com consequências de atividades são ações planejadas e orientadas, propiciando uma aprendizagem específica e definida, favorecendo por meio destas propostas sequenciadas desafios com graus diferentes de complexidade, como exemplos: colecionar pequenos objetos, como pedrinhas, tampinhas de garrafa, conchas, folhas, figurinhas etc.,

O professor tem um papel fundamental mediando o grupo para que conheçam diferentes estratégias, experimentem novas formas e possam avançar em seus procedimentos de registros, podendo ter duração ao longo de vários dias, semanas ou meses, em que conduz as crianças a realizarem operações de adição, de subtração, assim como produzir e interpretar notações numéricas em situações nas quais isso se torna funcional, podendo associá-las a algum referencial numérico, como fita métrica, balança etc.

De acordo com o RCNEI (1998, vl. 3) os projetos equivalem as atividades estruturadas e interligadas e que tem um produto final, tendo como público-alvo as crianças o trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A relevância do ensino da linguagem matemática na Educação Infantil, por intermédio do lúdico e a mediação do educador perceber por intermédio das pesquisas bibliográficas que a linguagem Matemática que está na vida das crianças, desde o nosso nascimento em inúmeras situações.

Desde o momento que acordamos pela manhã, e até em que vamos dormir como o relógio com o uso do despertador, os números de telefone, de calçados, de casas, de calendário, medidas de comprimento, de régua, figuras geométricas, mediante a quantidade, as cores e as formas dos objetos como bolas, cones de sinalização de trânsito, de resoluções de situações-problemas como na repartição de balas e doces, na contagem do lanche para levar a escola, na pesagem de alimentos, das crianças e adultos e outros tantos.

Ao trabalhar a temática, e diante destas realizadas análises de discurso e formações com o grupo em que foram selecionados textos com teóricos e documentos que fundamentam a relevância do ensino da linguagem matemática na Educação Infantil muitas educadoras encontram dificuldades de se trabalhar

a temática por falta de uma formação em sua graduação consistente e que relacione a prática com a teoria.

Através da ludicidade vem a necessidade de utilizar propostas diariamente, pois elas mesmas relataram que esta faz parte do cotidiano das crianças em seus contextos sociais, faz-se necessário exercer o papel de mediador e em sua busca constante pela formação continuada, abordando a linguagem matemática, por meio do lúdico.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AZOLA, Larisse de Fátima Lopes; SANTOS, Naira Cristina Gonçalves. **Jogos na Educação Infantil**. 2010. 50f. Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais.

BRASIL, Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais; Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Formação pessoal e social. V. 3. Brasília: MEC, 1998.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KAMII, C.; JOSEPH, L.L. **Aritmética: Novas Perspectivas – implicações da teoria de Piaget**. Tradução de Marcelo Cestari T. Lellis, Marta Rabioglio e Jorge José de Oliveira. 8ª ed. Campinas: Papirus, 1992. 237 p.

KAMII, C. **A criança e o número**. São Paulo: Papirus, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996, 183 p.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (ORG). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

MOURA, M. O. de. **A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática**. In KISHIMOTO, Tisuko Morcheda (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 4 ed., Cortez: São Paulo, 2000.

NOVAESCOLA. **Brincando com regras** - Nova Escola- Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1257/brincando-com-regras>> acesso em 17/07/2018

PEDAGOGIAAOPEDALETTRA. Resumo: **A trajetória da educação infantil no Brasil**. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-trajetoria-da-educacao-infantil-no-brasil/>> acesso em: 14/07/2018

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 17ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PIMPAO. **A importância da matemática na infância**. Disponível em

: <<http://blog.pimpao.com.br/importancia-da-matematica-na-infancia/>>

soem: 15/09/2024

aces

SMOLE, Kátia. **A matemática na educação infantil.** A teoria as inteligências múltiplas na prática escolar Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO ORAL E ESCRITO

LUCIENE MARIA BENTO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do brinquedo e da brincadeira do faz de conta para o desenvolvimento infantil. Apresenta a visão de teóricos sobre o assunto e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar e o mundo mágico da contação de histórias, sendo uma das atividades mais antigas e prazerosas desde que se tem notícias, remetendo-nos à época do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem a criação e desenvolvimento da escrita e o desenvolvimento cognitivo da criança nas séries iniciais.

Palavras-chave: Contação de História, Educação Infantil, Literatura Infantil.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of toys and pretend play for child development. It presents the view of theorists on the subject and some considerations about the relationship between learning and playing and the magical world of storytelling, one of the oldest and most pleasurable activities since history, taking us back to the time of emergence of man millions of years ago. Telling stories and reciting verses constitute practices of human culture that precede the creation and development of writing and the child's cognitive development in the early grades.

Keywords: Storytelling, Early Childhood Education, Children's Literature.

INTRODUÇÃO

Como a literatura infantil prescinde do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que “é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo”. ABRAMOVICH (2009, p.17).

A contação de histórias é uma atividade que transmite conhecimentos e valores, sendo sua atuação fundamental e decisiva no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A contação de história é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

Através das histórias a humanidade encontrou uma maneira para expressar experiências que, nas narrativas realistas, não acontecem. Por meio dessa ferramenta o homem repassa seus costumes, tradições e valores, os quais estimulam a formação dos cidadãos.

Na antiguidade a contação oral de histórias era visto sob um olhar inferior à escrita, mas apesar disso os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes; reunir-se para ouvir histórias era uma atividade dos simplórios, isto explica por que durante tanto tempo esta prática foi rejeitada pela sociedade. Essas lendas e contos eram histórias do imaginário popular, pertencentes à memória coletiva, destinadas a ouvintes, adultos e crianças, que não sabiam ler.

Segundo Malba Tahan (1966, p. 24) "até os nossos dias, todos os povos, civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou difusão de ideias novas".

Durante muito tempo o ato de contar histórias nas escolas era tido como uma

forma de entreter, relaxar e distrair as crianças. Mas, nos últimos anos temos visto um despertar para contação de histórias através de discussões, oficinas e artigos sobre literatura infantil e sua importância na formação de leitores, o antigo costume popular pertencente à tradição oral vem sendo resgatado pela educação como estratégia.

Para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita - a formação do leitor passa pela atividade inicial de escutar e do recontar, a contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil, sendo esta ferramenta incentivadora não somente da imaginação, mas também do gosto e do hábito pela leitura, pela ampliação do vocabulário a presença da leitura como ponto essencial na formação de uma criança, pode-se considerar que o contato direto com os livros e os mais variados meios literários sejam o início para a formação do leitor.

Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

Assim, este trabalho tem como objetivo a contação de histórias como uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental.

A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo.

Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem no início do século XVIII, quando a criança

começa a ser considerada não mais como um adulto em miniatura, mas um ser com características e necessidades próprias, inicia-se o delinear da literatura infantil, que deveria separar a vivência das crianças das vivências do adulto e oferecer uma educação especial para a sua formação.

A mudança ocorreu devido a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, preocupada com sua privacidade, com um núcleo unicelular e não mais em amplas relações de parentesco.

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e de manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 1981, p.15).

A necessidade de uma literatura adequada para a infância fez com que clássicos fossem adaptados e, do folclore houve a apropriação dos contos de fadas, mantendo-se o teor moral e doutrinário.

Por exemplo, muitas histórias de fadas começam com a morte da mãe ou do pai. Nestes contos a morte do progenitor cria os problemas mais angustiantes, como isto (ou medo disto) ocorre na vida real. Outras histórias falam sobre um progenitor idoso que decide que é tempo da nova geração assumir. Mas antes que isto possa ocorrer o sucessor tem que provar-se capaz e valoroso. (BETTELHEIM, 2002, p. 14).

Segundo Bettelheim (2002), os contos de fadas começam a exercer seu impacto benéfico nas crianças por volta dos quatro/ cinco anos.

Os escritores mais famosos dos contos de fadas infantis são os irmãos Grimm - Jacob e Wilhelm Grimm, que fizeram e faz muito sucesso até hoje com suas histórias e contos. As maiores e melhores obras dos Irmãos Grimm são resumidas em contos e lendas para as crianças, que na verdade, eram contos destinados aos adultos. O que aconteceu durante os anos é que eles foram adaptados para os pequenos. Os Irmãos Grimm, na verdade, tornaram a fantasia acessível para as crianças.

Os contos de fadas mais contados para as crianças são João e Maria, a Bela

Adormecida, A Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho. Através dos contos de Fadas, a criança vê representados no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no seu cotidiano e encontra soluções para eles, pois as histórias em geral trazem um final feliz. Isso permite à criança aprender um problema em sua forma mais essencial, pois uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela.

A literatura infantil desenvolve não só a imaginação das crianças, como também permite que elas se coloquem como personagens das histórias, das fábulas e dos contos de fada, além de facilitar a expressão de ideias. Sendo assim, o objetivo da literatura infantil é o de formar leitores, pois por uma série de características e fatores ela desempenha esse papel melhor do que a literatura adulta, uma vez que é mais convidativa. O que se procura hoje é assegurar ao maior número de pessoas possíveis o direito de ler. (CAGNETI, 2005, p. 12).

No Brasil, a literatura infantil teve início com obras pedagógicas, predominando as tendências europeias, sendo bastante diferente das vivências do leitor nacional. Focado nas raízes locais e no contemporâneo Monteiro Lobato, nos anos 30, começa a escrever uma literatura para a infância, criando obras didáticas, explorando o folclore e a imaginação.

O sucesso de Monteiro Lobato foi incentivador para que outros escritores se aventurassem pela literatura infantil, tais como: Viriato Correia, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo, que se utilizaram da literatura e da fantasia para os problemas sociais e a exploração do folclore e fatos históricos.

Nesta época os escritores tomaram uma postura mais pedagógica e menos lúdica ao transmitir para as crianças os valores que os adultos consideravam adequados. O lúdico ficou renegado às obras de menor importância que circulavam nas camadas populares.

De acordo com Cunha (2006), uma questão até então não era levada em consideração, “a conscientização ou discussão da realidade não se faz obrigatoriamente via realismo: a imaginação e a fantasia podem fazer o mesmo, por caminhos subterrâneos da trama e, talvez até por isso mesmo, com mais agudeza e profundidade”.

Houve grande avanço, mas ainda temos muitas obras literárias que trazem em seu conteúdo um discurso pedagógico e moralizante, os quais são impostos às

crianças. Mesmo com a melhor das intenções, se estas obras não abordar assuntos que tenham significados para a criança, será como um remédio amargo, ela tomará, mas forçosamente e o mínimo possível.

A contação de histórias é uma prática cada vez mais presente nas escolas uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. a escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil, onde a ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo.

Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem a ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas.

Em muitos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (MIGUEZ, 2002, p. 28).

A escuta de histórias, pela criança, favorece a narração e processos de alfabetização e letramento: habilidades metacognitivas, consciência metalinguística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta alfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acha, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico.

Ao professor caberá buscar técnicas e estratégias variadas de narração para que o aluno se familiarize com os livros. Sendo as crianças inquietas por natureza, e difíceis em manter a atenção numa mesma atividade por muito tempo, o uso de uma boa técnica narrativa poderá evitar longas descrições e, conseqüentemente, divagações quando o educador for trabalhar com a literatura, sendo mais adequado ao trabalhar com os pequenos, a utilização primeira da técnica de contar histórias ao invés de ler.

A contação se torna mais agradável ao espírito infantil por predominar o discurso direto, portanto, envolve mais facilmente as crianças, tornando os fatos e as cenas mais atuais e reais entanto, é importante mostrar o livro para as crianças após uma contação, ou intercalar momentos em que as histórias são lidas, para que elas percebam de onde vieram as histórias, estimulando e despertando seu interesse para buscar novas histórias e novos livros.

Devemos sempre lembrar que contar histórias é diferente de ler histórias quando lemos, temos de seguir as normas da língua escrita, que tem especificidades próprias, que a distingue da linguagem falada, contar história é outra técnica, que nos dá a ideia de uma figura ancestral, de uma memória preservada através da oralidade. Implica uma capacidade de apresentar ou sugerir oralmente para os ouvintes as imagens e situações contidas no texto. Assim, “o elemento oral permite uma variedade de opções, possíveis somente na comunicação de viva-voz”. (ZILBERMAN, 1981, p. 111).

Quando se conta uma história, muita coisa é deixada com o outro, com quem ouve; portanto, é importante ressaltar que, embora as histórias transmitam valores éticos, sedimenta conhecimento e aconselham, e tudo isso só funciona se não for feito de maneira impositiva, não funciona contar uma história para ensinar que é feio bater ou morder o coleguinha, fugir da sala, sujar a escola etc.

É preciso fazer com que a criança pense, e não ditar regras por meio da literatura. Acreditamos em uma solução para que esses momentos possam ser esperados com ansiedade pelas crianças e, também, pelo professor. A escola

poderia deixar de investir no “hábito” de ler e investir no “gosto”, no prazer que a própria criança a cada leitura acrescentaria mais e mais (VILLARDI, 1997, p. 9). onde a literatura infantil como uma forma agradável e ativa de lazer tem um papel relevante na formação de um indivíduo crítico e criativo partindo para a importância da nossa atuação como educadores na formação dessas crianças.

Devemos nos empenhar ao máximo para que o primeiro contato da criança com os livros seja de prazer, uma relação agradável que estimule sua criatividade, enriquecendo sua imaginação e consequentemente contribuindo em sua formação como leitora para a vida toda.

Muitos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização. Bettelheim (2000) fala da importante e difícil tarefa na criação das crianças, a qual consiste em ajudá-las a encontrar significado na vida em primeiro lugar, o autor coloca o impacto dos pais nessa tarefa: e, em segundo lugar, cita a herança cultural transmitida de maneira correta.

Desta forma: “a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”. (BETTELHEIM, 2000, p. 12).

Acredita-se que é estimulando as crianças a imaginar, criar, envolver-se, que se dá um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, por isso, é de suma importância o conto; acredita-se, também, que a contação de história pode interferir positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecede a leitura.

Utiliza-se da leitura, através da contação de histórias, como metodologia para o desenvolvimento dos sujeitos e melhoria de seu desempenho escolar, respondendo a necessidades afetivas e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas o docente precisa incluir em seu planejamento curricular períodos dedicados à leitura, formando crianças que gostem de ler e escrever, uma geração de leitores e escritores que veem na literatura infantil um meio de interação e diversão.

Segundo ABRAMOVICH (2009) o ato de escutar contos é o início para a aprendizagem de se tornar um leitor oferecer estas oportunidades didáticas educativas significa capacitar às crianças para que possam desenvolver todas as suas potencialidades dentro da língua materna.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 2009, p.17).

Aprender sobre povos e suas culturas, sobre História e Geografia, são possíveis na medida em que essas histórias acontecem em tempo e espaço diversificados, tornando-se um instrumental criativo de exploração a ser usado pelo educador. Inclusive, segundo Busatto (2003), esse caminho didático permitirá ao aluno valorizar a identidade cultural e a respeitar a multiplicidade de culturas e a diversidade inerente a elas.

Aspectos devem ser considerados para o sucesso da contação de histórias em sala de aula ao selecionar uma história o professor/contador deve acreditar nela, pois a partir de uma história é possível desenvolver outras atividades como desenho, teatro ou o que a imaginação das crianças sugerirem.

Portanto, quem trabalha com a contação de histórias, oferece ao educando um universo diversificado de conhecimento. Por meio de uma história é possível conhecer outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica.

É possível também aprender várias ciências sem achar que a aula é castigo. Um bom professor/contador de histórias trabalha com a imaginação das pessoas. Para COELHO (1991), a arte de contar histórias possui também técnicas que dependem naturalmente de certa tendência "inata", mas que podem ser desenvolvidas, cultivadas, desde que se saiba a importância da história para os ouvintes.

Para isso é preciso que os contadores aprendam a atingir os diversos tipos de público. A esse respeito a autora afirma que:

A força da história é tamanha que o narrador e ouvintes caminham

juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico que é estimulado pelos enredos (COELHO, 1991, P 11).

A postura corporal do professor/contador sobre o contar sentado ou em pé são escolhas que advêm das características inerentes ao conto e do jeito de ser e funcionar naturalmente do educador o importante é ter uma postura corporal ereta e equilibrada, com musculatura relaxada, permitindo flexibilidade e expressividade corporal, possibilitando uma linguagem do corpo harmoniosa e, por conseguinte, possibilidades de sintonia com a história a ser narrada corpo flexível favorece a utilização de gestos com leveza e naturalidade. Segundo Bussato (2003) aponta para a facilidade que o contar em pé permite, no sentido de facilitar a criação de imagens corporais; além disso, chama a atenção para a ligação entre o professor/contador e as crianças através do contato visual, olho no olho.

No contato olho a olho, a manutenção do interesse no que se está dizendo acontece e, ao mesmo tempo, envolve o ouvinte e o valoriza, fazendo deste, parte da narração o olhar projetado para a criança, além de acontecer enquanto se fala prendendo sua atenção, também pode preencher um silêncio, levando a criança a ter expectativa e interesse para o que será dito logo em seguida, deixando espaço para a imaginação agir.

A duração da narrativa deve ser estabelecida de acordo com a faixa etária do ouvinte, de modo que para os menores fique entre 5 e 10 minutos, e para os maiores, de 15 a 20 minutos, sendo, portanto, flexível. E o ato de contar história, lenda, mito etc., é

[...] suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos nós vivemos e atravessamos. (ABRAMOVICH, 2009, p. 17).

Importante também é uma pré-leitura pelo professor, indicando as crianças o que esperar da história, ou que prestem à atenção em algo específica, numa pós-leitura depois da contação, é interessante perguntar ao grupo o que acharam

dos personagens, que descrevam o lugar onde a história acontece ou se gostaram do final.

Perguntas mais específicas desenvolvem a atenção a detalhes e a capacidade de lembrá-los, questões abertas sobre a história são boas para a discussão em sala e ajudam a criança a aprender a relacionar suas experiências particulares e a de outras pessoas.

É preciso que o professor tenha uma formação literária básica capaz de analisar os livros infantis, selecionando o que pode interessar às crianças e decidindo sobre elementos que sejam úteis para a ampliação do seu conhecimento.

Para que o ouvinte possa sentir a história, e construir suas imagens, interagindo com o texto, o contador deve também sentir, enxergar com detalhes e cores as cenas da história, enquanto narra. Ter domínio do texto, das emoções por ele provocadas, do olhar para que os ouvintes acreditem nos acontecimentos e fatos do texto, é de fundamental importância para qualquer história, independente dos recursos utilizados pelo contador. (CAFÉ, 2000, p. 33).

O ideal é trabalhar com a contação de histórias desde a educação infantil. Respeitando o estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Antes de completarem 03 anos as crianças vivem num mundo muito concreto, suas brincadeiras são relacionadas ao real, gostam de histórias que falam de limpar a casa, ir nadar, dirigir um carro, fazer um bolo ou passear no parque, isso porque ainda estão sendo apresentadas a essas coisas do mundo, gostam de reconhecer e rever no livro o que já conhecem, mas a partir dos 03 e 04 anos começam a viver no mundo da imaginação, onde uma atividade vividamente imaginada é como se fosse real.

Uma narração de conto com apoio visual – desenhos, encenação com brinquedos e bonecos ou com muitos gestos expressivos – prendem muito mais atenção desta faixa etária do que se fosse apenas contada, para concluir, é necessário compreender que o papel do contador é ler, conhecer e selecionar criticamente as obras com as quais se identifique ter uma produção pessoal de sentidos para conseguir suscitar no ouvinte as emoções e imagens que lhe

permitirão se também coautor e leitor do texto apresentado.

Um fator importante para que os programas funcionem de maneira planejada é a aceitação institucional, ou seja, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores devem estar cientes da importância de dividir a tarefa de ensino e aprendizagem, que servirá como apoio técnico e oportuno na escolha, aquisição e manuseio das obras a serem analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias, pois é através dos livros e contos infantis que a criança enfoca a importância de ouvir, contar e recontar.

De acordo com Abramovich (2009, p.14) “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é muito importante neste sentido a literatura é uma peça fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, sendo que cada criança é um ser particular, cada uma possui suas dificuldades e limitações exercendo papel essencial na aprendizagem.

Cada criança possui o seu desenvolvimento, suas etapas e processos, é ela quem desempenha o papel essencial da aprendizagem, com estímulos ela realizará esta tarefa com mais facilidade, sendo importante despertarmos a curiosidade na criança para que ela mesma possa folhear os livros, ver as figuras.

É imprescindível salientar, também, que é muito importante para as crianças as situações de interação, contato e manuseio de materiais escritos para a sua evolução e aprendizagem da leitura e da escrita assim, pode-se constatar que

a contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, despertando a criatividade, imaginação e curiosidade de forma mais prazerosa é possível afirmar que a literatura faz-se muito importante em nossa vida, pois ela permite que possamos aprender ensinar e evoluir.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

BETTHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BETTHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CAFÉ, Ângela Barcellos. **Dos contadores de história e das histórias dos contadores**. Campinas: 2000. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1991.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. 3. ed. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2005

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14 ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura infantil na Escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**.

Goiânia, 2005

TAHAN, Malba. **A Arte de Ler e Contar Histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1981.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A RELEVÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIENE MARIA BENTO

RESUMO

A inclusão no ambiente escolar é um tema de crescente relevância no contexto educacional atual, refletindo a necessidade de criar um ambiente de aprendizado equitativo e acessível para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. aborda a importância da inclusão escolar, explorando como a presença e participação de todos os alunos contribuem para um ambiente educacional mais enriquecedor e diversificado, o estudo revela que a inclusão não apenas promove o desenvolvimento social e emocional dos alunos, mas também fortalece a empatia e o respeito entre os colegas. Além disso, evidencia que a inclusão contribui para a redução do estigma e da discriminação, criando uma cultura escolar mais acolhedora e harmoniosa, explora diferentes abordagens e estratégias para implementar a inclusão de forma eficaz, incluindo adaptações curriculares, treinamento de professores e envolvimento da comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Educação Infantil; Inclusão Escolar.; Professor.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão no ambiente escolar emerge como um conceito fundamental para a construção de um sistema educacional equitativo e acessível a importância da inclusão é essencial para promover um ambiente em que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades especiais, possam participar ativamente e beneficiar-se do processo educativo.

A inclusão escolar vai além da simples presença de alunos com necessidades específicas em salas de aula regulares; trata-se de integrar práticas e políticas que garantam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade explora a relevância da inclusão no ambiente escolar, examinando como práticas inclusivas podem enriquecer o aprendizado e contribuir para um ambiente educacional mais justo e acolhedor concentra na importância de adotar abordagens inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos e promovam uma cultura de respeito e empatia dentro das instituições de ensino. Nesse contexto, a inclusão escolar tem provocado mudanças significativas nas teorias e práticas que visam o perfil ideal de aluno, exigindo um compromisso dos profissionais com a oferta de uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas diferenças individuais a educação inclusiva é, portanto, uma abordagem pedagógica que garante recursos e serviços para apoiar, complementar, suplementar e/ou substituir os serviços educacionais convencionais. Ela é implementada de forma abrangente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com o objetivo de proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais as condições necessárias para acessar e permanecer na escola, além de desenvolver plenamente suas potencialidades.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diversos fatores foram cruciais para a implementação da educação inclusiva, entre os quais se destacam os progressos nas ciências, especialmente nas

áreas da medicina, psicologia e filosofia. Esses avanços foram fundamentais para concretizar as teorias de que indivíduos com necessidades especiais têm a capacidade de adquirir conhecimentos e progredir socialmente. Segundo Mantoan (2006, p.46):

Durante o século XX, a educação especial foi fortemente influenciada por um enfoque clínico e reabilitador, que priorizava a identificação e correção de deficiências. Esse modelo enfatizou a patologia e a classificação dos indivíduos, impulsionando o desenvolvimento de tecnologias biomédicas e intervenções cirúrgicas com o objetivo de alinhar as pessoas com necessidades especiais aos padrões normativos estabelecidos pela sociedade.

Foi notado que médicos e pedagogos, ao desafiar as ideias predominantes da época, passaram a acreditar nas potencialidades de indivíduos que antes eram vistos como ineducáveis no aspecto pedagógico, em uma sociedade onde a educação formal era um privilégio de poucos, esses pioneiros conduziram seus trabalhos com uma abordagem tutorial, assumindo pessoalmente o papel de professores para seus alunos.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 estabeleceu o direito à educação para os 'excepcionais', promovendo sua inclusão preferencial no sistema geral de ensino. No entanto, durante esse período, os alunos com necessidades educativas especiais ainda eram atendidos em salas separadas das classes regulares."(Mantoan, Maria Tereza 2003, p. 56).

Dessa forma, reconhecendo a relevância da pedagogia e os potenciais danos de isolar crianças com maiores comprometimentos junto a adultos com diagnósticos de doenças mentais, médicos fundaram instituições escolares em anexos aos hospitais psiquiátricos. Embora esses espaços ainda mantivessem a segregação dos deficientes, havia um esforço para ir além do atendimento médico, buscando também oferecer educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, em seu artigo 59, destaca que o sistema educacional deve garantir aos alunos currículos, métodos, recursos e organização que atendam suas necessidades específicas. O ensino deve ser adaptado para refletir a diversidade presente na escola, e é fundamental que as instituições de ensino e seus professores estejam devidamente preparados para oferecer um atendimento eficaz e inclusivo aos alunos com necessidades educativas especiais. (Mantoan, Maria Tereza 2003, p.78).

Constatou-se que a inclusão desse artigo é crucial, pois assegura que o direito à educação das pessoas com deficiência será resguardado nos documentos oficiais vinculados ou subordinados à Constituição, assegura que as medidas adotadas para garantir esse direito serão preservadas.

Trata-se de um desafio considerável, pois desde o início da implementação da inclusão nas escolas, têm-se observado dificuldades causadas pela ausência de materiais de apoio, falta de formação especializada entre os professores e os prejuízos resultantes para os alunos. Essa situação tem sido notada desde o início do processo de inclusão educacional, embora não se deva à ausência de leis que garantam um atendimento de qualidade. Como indicado por Soares (2007, p. 117) ao revisar a história da Educação Especial no Brasil:

As políticas educacionais brasileiras, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, juntamente com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 2001, têm sido fundamentais para garantir o direito à educação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, priorizando sua inclusão na rede regular de ensino.

Segundo o autor, a base teórica da legislação no sistema educacional brasileiro é fundamentada em documentos de organismos políticos, sociais e educacionais internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem (1990), e a Conferência Mundial sobre Educação Especial de Salamanca (1994).

É importante destacar que esses documentos, que fundamentam as políticas de inclusão educacional, servem não apenas para atender às necessidades educacionais de aprendizagem, mas também para a humanidade em geral, pois foram essenciais para promover avanços que melhoraram significativamente a qualidade de vida das pessoas. o entanto, é preciso frisar que são varias as Leis e Decretos foram criados para legitimar a educação no contexto da política da inclusão, salienta-se, porém, que somente o suporte teórico não garantirá

modificações no atual paradigma educacional.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para que as garantias previstas em leis e decretos se concretizem na prática, é necessário promover mudanças nas concepções sociais, desenvolver novos currículos, oferecer cursos de formação especializada para os profissionais da educação e assegurar que todos desempenhem seu papel como educadores apenas dessa forma, será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a diversidade seja um fator crucial na implementação efetiva da inclusão.

A busca por uma sociedade justa, onde todos possam desfrutar da liberdade de expressão e crença, e viver livres do medo e da carência, assim como o reconhecimento da dignidade intrínseca a todos os seres humanos e a igualdade de seus direitos inalienáveis como base para a autonomia, justiça e paz global, levou à criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento é um marco internacional do qual o Brasil é um signatário. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS).

Pode-se afirmar que o decreto reafirma os princípios estabelecidos por leis anteriores, garantindo a matrícula obrigatória no ensino regular para pessoas com deficiência a educação especial é integrada ao sistema educacional como uma modalidade que se estende por todos os níveis e modalidades de ensino., as escolas e instituições especializadas, tanto públicas quanto privadas, são incorporadas ao sistema educacional é definida como um processo flexível, dinâmico e adaptado às necessidades individuais é importante destacar que, no contexto da educação, o Artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos garante que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar

fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence à prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Observa-se que a mesma Declaração determinou que os Estados devem garantir que a educação para pessoas com deficiência seja integrada ao sistema educacional. Além disso, é notável o crescente envolvimento dos governos, grupos de pressão, organizações comunitárias e pais, especialmente das organizações de pessoas com deficiência, na busca por ampliar o acesso à educação para a maioria dos indivíduos com necessidades especiais que ainda não têm sido atendidos, a inclusão escolar não se baseia apenas na dedicação e competência dos professores dispostos a implementar mudanças em sala de aula para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Além disso, uma inclusão escolar eficaz resulta do esforço conjunto de profissionais e outras pessoas significativas na vida do aluno, que colaboram para criar e aplicar estratégias que visam a construção de uma escola democrática.

Nesse ambiente, são proporcionadas oportunidades para todos os alunos desenvolverem suas habilidades e, assim, permanecerem na escola é muito comum vermos campanhas publicitárias e acompanharmos ações de organizações não governamentais que têm como tema principal a inclusão social de grupos que historicamente foram excluídos da nossa sociedade.

Vivemos um momento de luta pela igualdade de direitos e pela equiparação de oportunidade para todos a área da educação, esse movimento foi traduzido como inclusão escolar e hoje faz parte do cotidiano de todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente com as questões educacionais.

METODOLOGIA

Especialmente a partir da década de 1990, o movimento de inclusão escolar começou a se espalhar amplamente, não apenas abordando a questão de como implementar intervenções direcionadas a pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, focando em como reestruturar a sociedade para possibilitar a plena participação dessas pessoas.

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 47):

“A inclusão é o reconhecimento da pluralidade e diversidade dos seres humanos. A educação, por sua vez, deve ser um ato de amor, que implica o respeito à autonomia e à identidade do educando, incluindo todos, sem exceção”

A inclusão escolar durante a educação infantil, toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a chance de alcançar e sustentar um nível apropriado de aprendizado a criança tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

Para a implementação desses princípios, conforme a Declaração de Salamanca, os governos devem adotar diversas medidas, incluindo: dar prioridade ao desenvolvimento de sistemas educacionais que integrem todas as crianças, independentemente de suas particularidades; aplicar o conceito de educação inclusiva; e ajustar as escolas para que possam proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças.

Para tanto, a declaração contém orientações para que ações sejam desenvolvidas em âmbito regional, nacional e internacional. As orientações a serem desenvolvidas nacionalmente referem-se aos seguintes aspectos: política e organização; fatores relativos à escola; recrutamento e treinamento de educadores; serviços externos e apoio; áreas prioritárias; perspectivas comunitárias; requerimento relativo a recursos a inclusão escolar não deve ser vista como um evento isolado ou sem contexto. Ela é, na verdade, uma aplicação prática no campo da educação de um movimento global maior, chamado inclusão social.

Esse movimento envolve a construção de um processo colaborativo, em que

tanto as pessoas excluídas quanto a sociedade trabalham juntas para garantir a igualdade de oportunidades para todos a forma, busca-se criar uma sociedade democrática, onde todos possam exercer plenamente sua cidadania, com respeito à diversidade e reconhecimento político das diferenças no processo de inclusão deve ser responsabilidade de diversos setores sociais, não apenas da escola ou do professor.

Portanto, é essencial que diferentes segmentos da sociedade se envolvam na implementação dos direitos garantidos por lei, para que os benefícios das políticas de inclusão educacional sejam realmente concretizados, ao observar os resultados obtidos com a integração escolar, os quais inclusive podem ser observados até nos dias de hoje, podemos concluir que na integração escolar a responsabilidade em que se adequar à sala de aula e obter ganhos acadêmicos era do aluno.

Dessa forma, cabia ao aluno desenvolver formas para socializar-se com os demais colegas, compreender os conteúdos transmitidos pelo professor, conseguir cumprir as atividades propostas e também apresentar comportamentos adequados. inclusão escolar prevê a reestruturação do sistema educacional; Reformulação dos currículos, das formas de avaliação, formação dos professores e da política educacional; Intensificação na prestação atendimento na classe comum da escola regular.

No Brasil, diversas leis asseguram e reforçam a importância da inclusão na educação infantil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, garante o direito à educação para todos, incluindo o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça essa diretriz, destacando a necessidade de inclusão em todas as etapas da educação básica.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) também defende o direito de acesso de todas as crianças a um ambiente educativo inclusivo e igualitário.

, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)

reafirma o compromisso do Brasil com a inclusão, ao estabelecer que a educação é um direito de todas as pessoas com deficiência e deve ser garantida de forma inclusiva, em todos os níveis de ensino, com as adaptações necessárias para atender às suas necessidades. Essas leis refletem o compromisso do país em construir um sistema educacional inclusivo, que reconheça e valorize a diversidade, garantindo oportunidades iguais para todas as crianças.

A educação inclusiva consiste em um conjunto de princípios e práticas adotados pelos sistemas de ensino para adaptar a realidade das escolas às necessidades de um corpo discente que deve refletir toda a diversidade humana nenhum aluno deve ser excluído pelas instituições de ensino.

As escolas são consideradas inclusivas quando se comprometem a identificar e implementar as mudanças necessárias no sistema escolar, sejam elas eliminações, modificações, substituições ou adições, para torná-lo plenamente acessível. Isso permite que cada aluno aprenda de acordo com seu estilo de aprendizagem e utilize todas as suas habilidades e inteligências.

A escola inclusiva vê cada aluno como um indivíduo único e o apoia no aprendizado como um ser completo é um conceito amplamente reconhecido por educadores ao redor do mundo, é raro encontrar quem se oponha publicamente à integração de crianças com algum tipo de deficiência com outras da mesma idade, tanto para promover o desenvolvimento social e educacional quanto para reduzir o preconceito a realidade das escolas públicas ainda enfrenta desafios como salas superlotadas, baixos salários, formação inadequada dos professores, projetos pedagógicos desatualizados e infraestrutura deficiente, o que dificulta o aprendizado de qualquer criança.

O professor deve cultivar o desejo de aprender nos alunos, o que pode ser feito através de estímulos como incentivos, elogios, desafios, e apresentando novas curiosidades, provocar e questionar certezas para manter o engajamento dos alunos.

A reciprocidade ocorre quando o aluno mostra interesse em participar da interação ou da tarefa proposta pelo professor é crucial que o professor ofereça

mais elogios, incentive os alunos a continuar e celebre os pequenos sucessos que eles alcançam. Esse ambiente positivo ajuda a manter a motivação das crianças e reduz a probabilidade de que desistam rapidamente diante de desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar e possibilitar um ambiente acolhedor e adaptável, onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam aprender e se desenvolver plenamente, é essencial adotar práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem e valorizem a diversidade, o currículo deve ser flexível, permitindo ajustes que atendam às variadas formas de aprendizagem dos alunos os professores devem promover atividades que incentivem a participação de todos, utilizar recursos didáticos variados e garantir que cada criança receba o apoio necessário para suas necessidades específicas.

Envolver as famílias e outros profissionais, como especialistas em educação especial, para criar um plano de apoio individualizado, um ambiente de respeito e empatia entre as crianças também é crucial, ajudando a desenvolver a consciência sobre a diversidade e promovendo a aceitação, a educação inclusiva na infância não só enriquece a experiência de aprendizado, mas também prepara as crianças para viver em uma sociedade plural e respeitosa.

A inclusão na educação infantil é essencial para garantir um desenvolvimento equitativo e enriquecedor para todas as crianças. Ao adotar práticas inclusivas, as instituições de ensino não apenas proporcionam acesso a uma educação de qualidade para alunos com diferentes habilidades e necessidades, mas também promovem um ambiente de aprendizado que valoriza e respeita a diversidade. Implementar a inclusão efetivamente exige a adaptação de métodos pedagógicos, a criação de um ambiente físico e emocionalmente acessível, e a colaboração entre professores, famílias e especialistas.

É fundamental que os educadores estejam preparados e dispostos a ajustar suas abordagens para atender às variadas necessidades de seus alunos,

assegurando além dos benefícios diretos para os alunos com necessidades especiais, a inclusão contribui para o desenvolvimento de habilidades socio emocionais em toda a turma, como empatia, respeito e colaboração a convivência com a diversidade desde a infância ajuda a formar cidadãos mais conscientes e preparados para uma sociedade plural, inclusão na educação infantil não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como uma oportunidade valiosa para enriquecer a experiência educacional

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, João Pedro; OLIVEIRA, Maria Clara. A importância da inclusão na educação infantil: desafios e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 17, n. 2, p. 123139, jul./dez. 2023.

SOARES, Magda. **A importância da inclusão na educação infantil.** Disponível em: <https://www.educacao.br/a-importancia-da-inclusao-na-educacao-infantil> (15/10/24)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: <http://basebncc.mec.gov.br/>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/educacao-especial>. .PDF 14/10/24

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O PAPEL DO DESENHO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONALIZA APARECIDA FORAO

Resumo

O desenho desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo e emocional na educação infantil, oferecendo às crianças uma forma poderosa de expressão e aprendizado. No aspecto cognitivo, o desenho contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina, essencial para tarefas como a escrita, e para a organização espacial, que estimula habilidades como planejamento e percepção visual. Além disso, ao desenhar, as crianças exercitam o pensamento criativo, a resolução de problemas e a capacidade de abstração, processos fundamentais para a construção do conhecimento. Em termos emocionais, o desenho funciona como um canal para a expressão de sentimentos e ideias que as crianças, muitas vezes, não conseguem verbalizar. Essa prática proporciona segurança emocional, fortalecendo a autoestima e promovendo o equilíbrio psicológico. Por meio de suas criações, as crianças comunicam suas percepções e experiências, facilitando também o reconhecimento de suas necessidades por educadores e familiares. Socialmente, o desenho estimula a interação e a empatia, especialmente em contextos escolares, onde as crianças compartilham suas produções e trabalham em equipe. Essa troca de experiências favorece a convivência e a valorização das diferenças. Assim, o desenho se destaca como uma prática multifacetada que contribui para o desenvolvimento integral da criança, integrando aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Palavras-chave: Desenho. Educação Infantil. Cognitivo. Emocional. Desenvolvimento.

Abstract

Drawing plays a central role in cognitive and emotional development in early childhood, offering children a powerful means of expression and learning. In the cognitive aspect, drawing contributes to the development of fine motor coordination, essential for tasks such as writing, and spatial organization, which stimulates skills such as planning and visual perception. Furthermore, while

drawing, children exercise creative thinking, problem-solving, and abstraction, fundamental processes for building knowledge. Emotionally, drawing serves as a channel for expressing feelings and ideas that children often cannot verbalize. This practice provides emotional security, strengthens self-esteem, and promotes psychological balance. Through their creations, children communicate their perceptions and experiences, also facilitating the recognition of their needs by educators and family members. Socially, drawing stimulates interaction and empathy, especially in school contexts where children share their creations and work in teams. This exchange of experiences fosters coexistence and the appreciation of differences. Thus, drawing stands out as a multifaceted practice that contributes to the child's holistic development, integrating cognitive, emotional, and social aspects.

Keywords: Design. Early Childhood Education. Cognitive. Emotional. Development.

1 INTRODUÇÃO

O desenho, na educação infantil, vai além de uma atividade lúdica; é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Durante a prática do desenho, as crianças exercitam habilidades motoras finas, como a coordenação olhomão, ao mesmo tempo em que exploram conceitos de forma, espaço e proporção.

Essa atividade permite que as crianças representem e organizem suas percepções do mundo, estimulando o pensamento criativo e a resolução de problemas de maneira concreta e acessível.

Além do desenvolvimento cognitivo, o desenho desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional. Por meio da expressão gráfica, as crianças conseguem transmitir emoções que, muitas vezes, não conseguem verbalizar. O ato de desenhar cria um espaço seguro para a exploração de sentimentos, ajudando-as a lidar com ansiedades, medos e desejos. Assim, o desenho atua como um canal de comunicação essencial entre o mundo interno da criança e o ambiente ao seu redor.

No ambiente escolar, o desenho também favorece a socialização e a empatia. Ao compartilhar seus trabalhos, as crianças aprendem a valorizar a

perspectiva dos colegas, desenvolvendo habilidades sociais importantes como a cooperação e o respeito. Professores podem utilizar essas produções para observar o progresso individual e identificar necessidades específicas, personalizando as intervenções pedagógicas.

Portanto, o desenho é uma prática rica e multifacetada que contribui para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Sua implementação planejada e incentivada pode transformar a sala de aula em um espaço de descoberta, expressão e crescimento, beneficiando o aprendizado de maneira ampla e significativa.

O desenho ocupa um papel fundamental na educação infantil, funcionando como uma das primeiras formas de expressão das crianças. Mais do que uma atividade lúdica, desenhar permite que os pequenos exteriorizem emoções, organizem pensamentos e desenvolvam habilidades cognitivas essenciais, como percepção espacial, coordenação motora e criatividade.

Ao observar os traços e composições das crianças, educadores podem compreender aspectos do seu desenvolvimento emocional e social, bem como identificar etapas de sua maturidade cognitiva. Assim, o desenho não é apenas uma manifestação artística, mas também uma ferramenta pedagógica potente que conecta a expressão individual à aprendizagem.

O ato de desenhar auxilia na construção da identidade da criança, promovendo a autoconfiança e a habilidade de comunicar ideias. Esse processo de expressão simbólica favorece a aprendizagem de outras competências, como a resolução de problemas e o desenvolvimento da linguagem, ao mesmo tempo em que estimula a interação com o mundo ao redor.

Dessa forma, o desenho torna-se um recurso indispensável na educação infantil, não apenas para incentivar a criatividade, mas também para colaborar no crescimento integral da criança, unindo aspectos cognitivos e emocionais em um mesmo eixo de desenvolvimento.

2 O DESENHO COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenho é uma atividade essencial na infância, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento integral das crianças. Por meio dessa prática, elas exploram suas capacidades criativas, experimentam novas formas de expressão e adquirem habilidades fundamentais.

Além de ser uma forma de lazer, o desenho possibilita a construção de conhecimentos relacionados ao espaço, formas e cores, promovendo uma compreensão inicial de conceitos matemáticos e científicos de maneira natural e envolvente.

No aspecto cognitivo, o desenho ajuda a aprimorar a coordenação motora fina, necessária para o desenvolvimento da escrita e outras atividades escolares. Ao segurar o lápis, traçar linhas ou preencher espaços, as crianças exercitam habilidades motoras e perceptivas que são base para sua formação acadêmica.

O desenho estimula o pensamento lógico e criativo, ao mesmo tempo que desafia a criança a resolver problemas visuais e narrativos, como ilustrar histórias ou organizar imagens em sequência.

O impacto emocional do desenho também é significativo, pois permite que a criança expresse sentimentos e ideias de forma não verbal. Essa prática pode ser terapêutica, ajudando-as a lidar com emoções complexas e a desenvolver a autoconfiança.

Ao desenhar, as crianças sentem-se valorizadas e compreendidas, fortalecendo sua autoestima e o senso de identidade. Assim, o desenho se torna um meio poderoso para a criança compartilhar suas percepções do mundo e suas experiências pessoais.

A criança desenha, entre outras tantas coisas, para divertir-se. É um jogo onde não existem companheiros, a criança é dona de suas próprias regras... O desenho é o palco de suas emoções, a construção do seu universo particular. O desenho manifesta o desejo da representação, mas também o desenho, antes de tudo, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e

existencial. (DERDYK 1994, p. 50).

Por fim, o desenho promove a interação social, especialmente em contextos escolares, onde as crianças frequentemente compartilham suas criações e trabalham em grupo. Essa troca de ideias fortalece habilidades como a empatia e o respeito pelas diferenças, elementos fundamentais para a convivência em sociedade.

Portanto, o desenho não é apenas uma atividade artística, mas uma ferramenta multifacetada que contribui de maneira profunda para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

3 CONEXÕES ENTRE DESENHO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenho desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente na educação infantil, pois atua como uma prática que estimula o raciocínio lógico, a criatividade e a organização do pensamento. Por meio da representação gráfica, as crianças aprendem a observar e interpretar o mundo ao seu redor, traduzindo essas percepções em formas, linhas e cores.

A criança desenhando está afirmando a sua capacidade de designar. Desenha brinquedos, brinca com os desenhos. É seu o desenho da sua pipa, o riscado amarelinha, o castelo de areia, as estradas por onde andam seus carrinhos, a planta de sua casinha. (MOREIRA, 2008 p.10).

Essa habilidade de transformar ideias abstratas em expressões concretas é um passo importante para o desenvolvimento da capacidade de abstração e pensamento simbólico.

Uma das principais conexões entre o desenho e o desenvolvimento cognitivo está na estimulação das habilidades motoras finas. O ato de segurar o lápis, controlar os traços e explorar diferentes materiais artísticos fortalece a coordenação motora, essencial para tarefas como a escrita.

Ao desenhar, as crianças praticam a organização espacial e o planejamento, desenvolvendo noções de proporção, equilíbrio e perspectiva, habilidades que

são fundamentais para a aprendizagem em áreas como matemática e ciências.

Quando a intenção é desenhar, as crianças constroem figuras; se a intenção é escrever, elas fazem traços contínuos, esses traços se apresentam como linhas onduladas, serrilhadas ou ainda, uma combinação das duas possibilidades. Além de representar nomes, as marcas gráficas ainda servem para representar histórias. (SEBER 1997, p.19).

O desenho também estimula a resolução de problemas e o pensamento criativo. Durante o processo de criação, as crianças enfrentam desafios como representar ideias complexas, combinar cores ou criar uma narrativa visual. Essas atividades envolvem processos cognitivos avançados, como análise, síntese e tomada de decisão.

Dessa forma, o desenho contribui para o fortalecimento do raciocínio crítico e da flexibilidade cognitiva, capacidades que serão úteis em diversos contextos ao longo da vida.

Outro aspecto importante é a relação do desenho com a memória e a atenção. Ao retratar objetos ou cenas, as crianças precisam observar detalhes, lembrar-se de características específicas e concentrar-se no processo de criação. Isso contribui para a melhoria da capacidade de atenção e do armazenamento de informações.

Assim, o desenho não apenas enriquece a experiência artística, mas também se estabelece como uma prática essencial para o desenvolvimento cognitivo amplo e significativo.

4 O IMPACTO DO DESENHO NA FORMAÇÃO INTEGRAL

O desenho exerce um papel fundamental na formação integral das crianças, abrangendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. Muito além de uma atividade artística, ele funciona como um meio de expressão e aprendizado que acompanha as crianças em seu processo de construção do conhecimento e da identidade.

De acordo com Derdyk (1994), “objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias, são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se”. Assim a criança desenha com a intenção de aproximar-se, conhecer e reconhecer-se no mundo em que está inserido, podendo ser visto como uma importante forma de expressão, também como parte do processo do desenvolvimento cognitivo onde a criança é capaz de compreender e se fazer compreendida através dos traços e garatujas que aos poucos vão tomando novas formas assumindo novos papéis e transformando –se de acordo com a intencionalidade da criança que compreende no desenho uma forma de comunicação com o mundo exterior.

Por meio do desenho, elas são capazes de explorar sua criatividade, comunicar ideias e sentimentos, além de estabelecer conexões com o mundo ao seu redor de maneira significativa.

No aspecto cognitivo, o desenho promove o desenvolvimento de habilidades como a organização espacial, a coordenação motora fina e o pensamento crítico. Essas capacidades são essenciais para o sucesso acadêmico, especialmente em disciplinas como matemática e ciências, que demandam raciocínio lógico e percepção visual. Além disso, o ato de desenhar ajuda a criança a exercitar a memória e a atenção, ao representar detalhes do ambiente ou de histórias que vivenciou.

Em termos emocionais, o desenho é uma ferramenta poderosa para a expressão de sentimentos. Muitas vezes, as crianças não conseguem verbalizar suas emoções de forma clara, e o desenho se torna um canal para revelar suas angústias, alegrias e inseguranças.

Essa prática contribui para o fortalecimento da autoestima, ao permitir que as crianças compartilhem suas criações e percebam o reconhecimento de suas habilidades. Assim, o desenho também funciona como um instrumento para o equilíbrio emocional e o bem-estar.

No âmbito social, o desenho facilita a interação entre as crianças, promovendo a troca de ideias e a cooperação em atividades coletivas. Trabalhos em grupo relacionados ao desenho ajudam a desenvolver habilidades como a empatia,

o respeito pelas opiniões dos outros e a capacidade de trabalhar em equipe. Essas competências sociais são indispensáveis para a convivência e para a construção de relações saudáveis dentro e fora da escola.

Culturalmente, o desenho possibilita que as crianças expressem e valorizem suas origens e tradições, além de descobrir outras perspectivas. Ao criar, elas exploram diferentes contextos e aprendem sobre a diversidade cultural, ampliando sua visão de mundo. Portanto, o impacto do desenho vai muito além do plano artístico, consolidando-se como uma prática educativa que contribui de forma ampla para o desenvolvimento integral da criança em todas as esferas de sua formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho, ao longo do artigo, foi apresentado como uma prática essencial para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Mais do que uma atividade lúdica, ele desempenha um papel central no estímulo às capacidades cognitivas, emocionais, sociais e culturais, contribuindo para o fortalecimento de competências fundamentais que se refletem no aprendizado escolar e na construção da identidade. Reconhecer a importância dessa prática é valorizar a infância como uma etapa rica em possibilidades e descobertas.

Ensinar arte significa possibilitar experiências e vivências significativas em fruição, reflexão e elaboração artística. Para isso, é necessário que a professora tenha uma base teórica, tanto para conhecer os caminhos trilhados por suas alunas quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos individuais e coletivos (PIMENTEL, 2009 p.24)

No campo cognitivo, o desenho mostrou-se um instrumento eficaz para a aquisição de habilidades como a coordenação motora fina, o pensamento lógico e a criatividade.

Essas competências são indispensáveis não apenas no ambiente escolar, mas em diversos contextos ao longo da vida. Ao permitir que a criança

organize suas percepções do mundo em formas e traços, o desenho estimula a capacidade de abstração e a resolução de problemas, promovendo um aprendizado ativo e significativo.

No aspecto emocional, o desenho oferece às crianças um canal seguro para a expressão de sentimentos e pensamentos que nem sempre conseguem verbalizar. Essa prática ajuda a reduzir ansiedades e a promover o equilíbrio emocional, além de fortalecer a autoestima e a confiança ao receberem reconhecimento por suas criações. Assim, o desenho não apenas contribui para o bem-estar psicológico, mas também reforça o desenvolvimento de uma identidade saudável e positiva.

Socialmente, o desenho é uma ponte para a interação e o respeito à diversidade. Atividades coletivas que envolvem a prática artística estimulam habilidades como empatia, colaboração e apreciação das diferenças. Além disso, ao compartilhar suas produções, as crianças aprendem a se comunicar e a valorizar as perspectivas dos outros, construindo relações mais harmônicas e significativas no ambiente escolar e familiar.

Dessa forma, conclui-se que o desenho é uma ferramenta pedagógica rica e multifacetada, que deve ser valorizada e incentivada pelos educadores e pelas famílias. Incorporá-lo de forma planejada ao currículo escolar e às atividades cotidianas pode transformar a experiência educativa, tornando-a mais criativa, inclusiva e conectada às necessidades das crianças. Investir no desenho é, portanto, investir no potencial humano desde os primeiros anos de vida, contribuindo para a formação integral de cidadãos mais completos e conscientes.

BIBLIOGRAFIA

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zouk, 1994.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 8. ed.

São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PIMENTEL, L.G. **A Cognição Imaginativa na formação de professoras/artistas – Experiências em diálogo.** Curso de especialização em ensino de artes visuais 1. 2. ed.- Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SEBER, M.G. **A escrita infantil.** São Paulo: Scipione, 1997.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

DESENVOLVENDO HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS ATRAVÉS DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONALIZA APARECIDA FORAO

Resumo

O desenvolvimento de habilidades socio emocionais na educação infantil é essencial para a formação integral das crianças, auxiliando-as a compreender e gerenciar emoções, construir relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis. Nesse contexto, o desenho desponta como uma ferramenta pedagógica poderosa, proporcionando um espaço criativo e seguro para a expressão de sentimentos e experiências. Por meio do desenho, as crianças conseguem simbolizar emoções, desenvolver empatia e exercitar a comunicação não-verbal, elementos fundamentais para a interação social e o autoconhecimento. Este trabalho explora como atividades planejadas com foco no desenho podem estimular competências como a cooperação, o respeito e a resolução de conflitos. Além disso, destaca o papel do professor como mediador, incentivando a reflexão sobre os desenhos e promovendo o diálogo sobre as emoções representadas. A prática do desenho, inserida em um ambiente acolhedor e inclusivo, favorece o fortalecimento da autoestima e a construção de uma identidade positiva, essenciais para o desenvolvimento emocional saudável. Conclui-se que o desenho é mais do que uma atividade artística; é uma ferramenta pedagógica significativa que, quando bem orientada, contribui para a formação socioemocional das crianças, preparando-as para os desafios da vida escolar e social.

Palavras-chave: Habilidades. Crianças. Relacionamento. Desenvolvimento. Desenho.

Abstract

The development of socio-emotional skills in early childhood education is essential for the holistic development of children, helping them to understand and manage emotions, build positive relationships, and make responsible decisions. In this context, drawing emerges as a powerful pedagogical tool, providing a creative and safe space for the expression of feelings and experiences. Through drawing, children can symbolize emotions, develop

empathy, and practice non-verbal communication, which are fundamental elements for social interaction and self-awareness. This work explores how activities focused on drawing can stimulate competencies such as cooperation, respect, and conflict resolution. It also highlights the teacher's role as a mediator, encouraging reflection on the drawings and promoting dialogue about the emotions represented. The practice of drawing, embedded in a welcoming and inclusive environment, fosters the strengthening of self-esteem and the building of a positive identity, which are essential for healthy emotional development. It concludes that drawing is more than an artistic activity; it is a significant pedagogical tool that, when well-guided, contributes to the socio-emotional formation of children, preparing them for the challenges of school and social life.

Keywords: Skills. Children. Relationship. Development. Drawing.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais na educação infantil é fundamental para a formação integral das crianças. Nesse período, a criança inicia a construção de sua identidade, aprende a se relacionar com os outros e começa a compreender suas próprias emoções.

Essas habilidades são cruciais para a vida social, pois influenciam a maneira como a criança interage com os colegas, a família e o ambiente escolar. Por isso, é essencial que a educação infantil proporcione um espaço que favoreça o desenvolvimento dessas competências, preparando as crianças para os desafios emocionais e sociais da vida.

Nesse contexto, o desenho se apresenta como uma poderosa ferramenta pedagógica para o desenvolvimento socioemocional. Através dessa prática, as crianças podem externalizar sentimentos, medos, alegrias e frustrações de maneira simbólica, o que facilita a expressão de emoções muitas vezes difíceis de verbalizar. Além disso, o desenho oferece um espaço criativo que permite às crianças explorar sua imaginação e desenvolver a comunicação não-verbal, elemento-chave para a construção de relacionamentos saudáveis.

As atividades de desenho, quando bem planejadas, podem estimular a cooperação, o respeito e a resolução de conflitos, competências essenciais

para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao trabalhar em grupo, por exemplo, as crianças aprendem a compartilhar, negociar e respeitar as diferenças.

O desenho se torna, assim, uma oportunidade de interação social, onde as crianças podem observar e aprender com as produções dos colegas, além de refletir sobre o próprio trabalho.

O papel do professor nesse processo é de mediador, incentivando a reflexão sobre as produções das crianças e promovendo o diálogo sobre as emoções que os desenhos podem representar.

O educador deve estar atento às manifestações emocionais das crianças, criando um ambiente acolhedor e seguro, onde elas se sintam livres para se expressar sem julgamentos. Esse apoio é fundamental para o fortalecimento da autoestima e para a construção de uma identidade positiva.

Em suma, o desenho na educação infantil vai além de uma simples atividade artística. Ele se configura como uma ferramenta pedagógica significativa, capaz de contribuir para a formação socioemocional das crianças.

Quando bem orientado, o desenho ajuda as crianças a compreenderem suas emoções, a se relacionarem melhor com os outros e a desenvolverem competências importantes para sua vida escolar e social. Este trabalho busca explorar como o desenho pode ser utilizado de forma eficaz para o desenvolvimento dessas habilidades na educação infantil.

2 O PAPEL DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho é uma ferramenta essencial na educação infantil, permitindo que as crianças expressem seus sentimentos, pensamentos e percepções sobre o mundo ao seu redor. Desde os primeiros anos de vida, o ato de desenhar facilita o desenvolvimento cognitivo e emocional, proporcionando um meio criativo de comunicação.

Por meio do desenho, as crianças não apenas exploram a realidade,

mas também desenvolvem habilidades motoras e cognitivas importantes, como coordenação, atenção aos detalhes e organização espacial.

Além de ser uma atividade artística, o desenho tem um papel simbólico na educação infantil. Ele permite que as crianças representem abstrações de forma visual, como suas emoções, fantasias e experiências, o que é crucial para o seu desenvolvimento emocional.

O desenho é o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais de um mundo figurativo. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada. Elas exigem, para a sua fabricação, da colaboração das mãos dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais. (PORCHE, 1982, P.102).

Muitas vezes, os desenhos podem expressar sentimentos que a criança ainda não sabe ou não consegue verbalizar, oferecendo uma via importante de autocompreensão e autoconhecimento. Assim, o desenho se torna uma linguagem que transcende as palavras e facilita a comunicação dos sentimentos mais profundos da criança.

No contexto social, o desenho promove a interação entre as crianças. Ao realizar atividades de desenho em grupo, elas aprendem a dividir materiais, a respeitar o espaço do outro e a colaborar para a criação de algo coletivo. Essas interações ajudam no desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação e respeito às diferenças. Além disso, a troca de ideias sobre os desenhos estimula o pensamento crítico e a empatia, já que cada criança compartilha sua própria visão de mundo.

O desenho contribui para o fortalecimento da autoestima e da identidade da criança. Ao criar, ela sente um senso de realização e reconhecimento, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesma. O desenho, portanto, não apenas estimula a criatividade e o aprendizado, mas também promove o bem-estar emocional e social, sendo uma ferramenta valiosa para o processo de formação integral das crianças na educação infantil.

3 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS ATRAVÉS DO DESENHO

O desenho oferece uma rica oportunidade para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na educação infantil, permitindo que as crianças expressem e compreendam suas emoções de uma forma não-verbal. Desde os primeiros anos, o ato de desenhar pode ajudar as crianças a identificar e nomear sentimentos como alegria, tristeza, medo e raiva.

Ao se engajarem em atividades de desenho, elas exploram seus próprios estados emocionais, promovendo o autoconhecimento, um dos pilares fundamentais das habilidades socioemocionais. Dessa forma, o desenho não é apenas uma atividade artística, mas também uma ferramenta para refletir sobre o que elas sentem e vivenciam.

Além de contribuir para o autoconhecimento, o desenho também pode ajudar as crianças a desenvolverem empatia. Quando participam de atividades coletivas de desenho, elas são incentivadas a observar os trabalhos dos colegas, a entender e respeitar as diferentes formas de expressão.

Trabalhar o olhar sensível, aguçar a escuta, saber admirar-se e estranhar o familiar, procurar entender o mundo no qual estamos inseridos e nele deixar nossas marcas; criar. É a partir dessa inesgotável transformação e reapropriação da realidade que entendo o desenho infantil. (LEITE, 1998, P.135).

Esse processo de troca e apreciação de produções artísticas fortalece a capacidade de perceber e compreender as emoções do outro, promovendo relações mais harmoniosas e respeitosas. O compartilhamento das obras também permite que as crianças se sintam valorizadas, contribuindo para o fortalecimento de sua autoestima e autoconfiança.

O desenho, quando orientado pelo educador, pode ser utilizado para ensinar às crianças importantes habilidades de resolução de conflitos. Ao expressar suas emoções de maneira gráfica, as crianças têm a oportunidade

de refletir sobre como se sentem diante de um problema ou de um desentendimento.

O educador pode, então, guiá-las na construção de soluções por meio de atividades de desenho que incentivem o pensamento crítico, a negociação e o respeito mútuo. Isso permite que as crianças aprendam a lidar com suas frustrações de forma construtiva, sem recorrer à agressividade ou ao isolamento.

Outro aspecto importante é que o desenho favorece a construção de relações sociais mais saudáveis. Durante as atividades de desenho em grupo, as crianças aprendem a compartilhar materiais, a colaborar na criação de um projeto coletivo e a respeitar as ideias e a liberdade de expressão do outro.

Esses comportamentos são fundamentais para o desenvolvimento de competências como cooperação, assertividade e solidariedade, que são essenciais para o bom convívio social e escolar.

O desenho se apresenta como uma prática educativa que vai além do desenvolvimento de habilidades cognitivas e artísticas. Ele é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento socioemocional das crianças, ajudando-as a compreender e gerenciar suas emoções, a respeitar os sentimentos dos outros e a construir uma identidade positiva.

Ao integrar o desenho nas atividades pedagógicas, os educadores proporcionam um ambiente propício para que as crianças se tornem mais conscientes de si mesmas e do mundo ao seu redor, promovendo uma formação integral que prepara para os desafios sociais e emocionais da vida.

4 O DESENHO COMO FERRAMENTA TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho é uma ferramenta pedagógica transformadora na educação infantil, pois permite que as crianças expressem seus sentimentos, pensamentos e percepções de maneira criativa e única. Ao desenharem, as

crianças têm a oportunidade de externalizar suas experiências, explorando sua imaginação e fortalecendo seu vínculo com a própria identidade.

Esse processo criativo facilita a expressão de emoções que, muitas vezes, não são facilmente verbalizadas, promovendo um espaço seguro para o autoconhecimento e a reflexão emocional. Além disso, o desenho ajuda as crianças a organizarem suas ideias e a representarem o mundo à sua volta.

O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados. Saliento que tal perspectiva tomou o cuidado de não “engessar” a produção infantil, enquadrando-a em determinados padrões, tendo a opção de utilizar as falas de seus produtores no momento da produção. (FARIA, 2002, P. 71).

Através do desenho, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas e emocionais importantes para o seu crescimento. A prática regular dessa atividade estimula a coordenação motora fina, a atenção aos detalhes e a capacidade de concentração.

Ao mesmo tempo, o desenho oferece um meio para a expressão de sentimentos e conflitos internos, ajudando as crianças a lidarem com suas emoções de maneira saudável. Nesse sentido, o desenho não só contribui para o desenvolvimento intelectual, mas também para a formação de um equilíbrio emocional, essencial para uma vida social plena.

Quando integrado ao currículo da educação infantil, o desenho também desempenha um papel importante na construção de habilidades socioemocionais. Ao participar de atividades coletivas, como a criação de murais ou desenhos colaborativos, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a compartilhar materiais e a respeitar o espaço do outro.

Essas interações sociais são fundamentais para a formação de uma consciência coletiva e para o desenvolvimento de competências como empatia, cooperação e resolução de conflitos, que são essenciais para a convivência escolar e social.

O desenho se configura como uma ferramenta transformadora porque

proporciona às crianças um espaço de liberdade e expressão, onde elas podem explorar novas formas de ver o mundo e de se conectar com suas próprias emoções. Ao permitir que se expressem de maneira autêntica e criativa, o desenho fortalece a autoestima e a confiança das crianças, dando-lhes voz no processo de aprendizagem e na construção de sua identidade.

Dessa forma, o desenho não é apenas uma atividade artística, mas uma prática educativa que tem o poder de transformar a maneira como as crianças se veem e se relacionam com o mundo ao seu redor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais na educação infantil é um processo fundamental para o crescimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida social e escolar. O desenho se revela uma ferramenta poderosa nesse contexto, permitindo que as crianças expressem suas emoções, compreendam suas vivências e interajam de maneira saudável com os outros.

Através da atividade de desenhar, as crianças não só desenvolvem habilidades cognitivas e motoras, mas também se aproximam de seu mundo emocional, fortalecendo o autoconhecimento e a capacidade de comunicação não-verbal.

Durante as atividades de desenho, as crianças têm a oportunidade de explorar e expressar sentimentos que muitas vezes são difíceis de colocar em palavras. Isso é particularmente importante no processo de construção da identidade, pois o desenho oferece uma via alternativa de expressão, permitindo que elas compreendam e validem suas próprias emoções.

Além disso, ao representarem suas experiências através de formas e cores, elas desenvolvem uma conexão mais profunda com seus próprios sentimentos, o que contribui para uma autoestima saudável e para o equilíbrio emocional.

O desenho também se destaca como uma ferramenta importante para o desenvolvimento das relações sociais. Atividades coletivas de desenho, como a criação de murais ou trabalhos em grupo, ensinam as crianças a colaborar, respeitar as ideias dos outros e compartilhar materiais.

Esses comportamentos são essenciais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos. A interação durante as atividades de desenho facilita a compreensão das diferenças e promove o respeito mútuo, criando um ambiente mais inclusivo e harmonioso.

O papel do educador é essencial para potencializar os benefícios do desenho no desenvolvimento socioemocional das crianças. O educador deve atuar como mediador, incentivando a reflexão sobre os desenhos e promovendo diálogos que ajudem as crianças a identificar e expressar seus sentimentos.

A criação de um ambiente acolhedor e seguro, onde as crianças se sintam à vontade para se expressar, é um fator crucial para o sucesso desse processo. A orientação do professor pode transformar o desenho em um meio eficaz de aprender a lidar com as emoções e a desenvolver competências sociais.

Em suma, o desenho é muito mais do que uma simples atividade artística na educação infantil. Ele é uma ferramenta pedagógica transformadora, capaz de contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao proporcionar um espaço para a expressão emocional, a reflexão e a interação social, o desenho favorece a construção de uma identidade positiva, fortalece a autoestima e prepara as crianças para os desafios da convivência escolar e social.

Portanto, ao integrar o desenho de forma planejada e cuidadosa no ambiente educacional, os educadores promovem uma aprendizagem significativa que abrange não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional e social.

BIBLIOGRAFIA

FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D; (org). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2002.

LEITE, M. I. F P. **Infância e produção cultural: Desenho infantil**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

PORCHE, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O DESENHO COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONALIZA APARECIDA FORAO

Resumo

O desenho é uma expressão essencial na Educação Infantil, funcionando como meio de comunicação, autoexpressão e construção de significados pelas crianças. Mais do que uma atividade lúdica, ele é uma ferramenta poderosa para a avaliação e o diagnóstico, permitindo aos educadores compreenderem aspectos emocionais, cognitivos e sociais dos pequenos. Por meio do desenho, as crianças externalizam pensamentos, sentimentos e percepções do mundo ao seu redor, revelando informações sobre seu desenvolvimento motor, linguagem simbólica e criatividade. Do ponto de vista pedagógico, o desenho possibilita a análise de habilidades como coordenação motora fina, percepção espacial e capacidade de resolver problemas. Além disso, serve como janela para entender vivências, medos, alegrias e necessidades, sendo, assim, um recurso valioso para intervenções educativas e psicológicas. Na prática avaliativa, é crucial que o educador esteja atento não apenas ao produto final, mas também ao processo criativo, respeitando a singularidade e o estágio de desenvolvimento de cada criança. Este olhar sensível contribui para identificar potencialidades e dificuldades, promovendo um ensino mais inclusivo e personalizado. Portanto, o desenho deve ser valorizado como parte integrante do planejamento pedagógico, oferecendo subsídios para práticas educativas mais significativas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Expressão. Lúdico. Avaliação. Ferramenta. Autoexpressão.

Abstract

Drawing is an essential expression in Early Childhood Education, functioning as a means of communication, self-expression and construction of meanings for children. More than a playful activity, it is a powerful tool for assessment and diagnosis, allowing educators to understand emotional, cognitive and social aspects of children. Through drawing, children externalize thoughts,

feelings and perceptions of the world around them, revealing information about their motor development, symbolic language and creativity. From a pedagogical point of view, drawing enables the analysis of skills such as fine motor coordination, spatial perception and the ability to solve problems. Furthermore, it serves as a window to understand experiences, fears, joys and needs, thus being a valuable resource for educational and psychological interventions. In assessment practice, it is crucial that the educator pays attention not only to the final product, but also to the creative process, respecting the uniqueness and stage of development of each child. This sensitive look helps to identify potentialities and difficulties, promoting more inclusive and personalized teaching. Therefore, drawing must be valued as an integral part of pedagogical planning, offering support for more significant educational practices in Early Childhood Education.

Keywords: Expression. Playful. Assessment. Tool. Self-expression.

1 INTRODUÇÃO

O desenho, enquanto expressão natural e espontânea da criança, desempenha um papel significativo no contexto da Educação Infantil. Por meio dele, os pequenos externalizam ideias, emoções e percepções de mundo, criando uma linguagem própria que transcende a verbalização.

Nesse sentido, o ato de desenhar é mais do que uma atividade recreativa; é uma prática que favorece a aprendizagem, o autoconhecimento e a interação com o ambiente. Assim, ao explorar o desenho como ferramenta pedagógica, especialmente no campo da avaliação e do diagnóstico, os educadores podem obter valiosos insights sobre o desenvolvimento infantil.

Na perspectiva da avaliação, o desenho fornece pistas sobre aspectos cognitivos, emocionais e motores das crianças. Ele evidencia o nível de coordenação motora fina, a percepção espacial e as habilidades simbólicas, elementos essenciais para o desenvolvimento integral. Além disso, o desenho pode revelar situações e experiências que as crianças têm dificuldade de verbalizar, funcionando como uma ponte entre seus mundos internos e a compreensão dos adultos que as acompanham.

Do ponto de vista diagnóstico, a análise dos desenhos permite

identificar potenciais dificuldades ou atrasos no desenvolvimento. Traços, cores, formas e conteúdos refletem estados emocionais, experiências culturais e até mesmo questões relacionadas à socialização. Por isso, o desenho é amplamente utilizado por educadores e especialistas como recurso para conhecer e apoiar as crianças em suas especificidades.

Ainda assim, para que o desenho seja efetivamente aproveitado como instrumento de avaliação e diagnóstico, é fundamental que os educadores possuam um olhar atento e sensível. É preciso considerar o contexto em que o desenho é produzido, bem como as particularidades de cada criança. O foco não deve ser na avaliação técnica ou estética do desenho, mas na interpretação das mensagens que ele comunica e nas possibilidades que oferece para intervenções educativas significativas.

Portanto, este estudo propõe discutir o uso do desenho como ferramenta de avaliação e diagnóstico na Educação Infantil, destacando sua relevância e potencial no desenvolvimento pedagógico. A partir de uma abordagem reflexiva, busca-se evidenciar como essa prática contribui para uma educação mais inclusiva e personalizada, promovendo o desenvolvimento integral das crianças em seus múltiplos aspectos.

2 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E PRÁTICAS

A avaliação na Educação Infantil é um processo essencial para compreender o desenvolvimento integral das crianças. Diferentemente de outros níveis educacionais, nesta etapa, a avaliação não deve ser encarada como um instrumento classificatório ou excludente.

Avaliar deveria ser tão prazeroso, como ensinar e aprender, mas não é o que observamos: “Os professores elaboram suas provas para provar os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem” (LUCKESI, 2010).

Ela busca acompanhar o progresso da criança em seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, considerando suas especificidades e o ritmo de aprendizagem. Assim, a avaliação se apresenta

como um processo contínuo e qualitativo, fundamentado na observação atenta e sistemática.

Os registros pedagógicos, como portfólios, relatórios descritivos e diários de classe, são ferramentas fundamentais nesse contexto. Esses instrumentos permitem ao professor documentar as interações, conquistas e desafios das crianças, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, tais práticas garantem que a avaliação seja um meio de diálogo entre educadores, crianças e famílias, contribuindo para o fortalecimento da parceria educativa e para a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Outro aspecto importante é o papel do brincar na avaliação. As brincadeiras, enquanto práticas naturais da infância, são ricas em significados e evidenciam o desenvolvimento das habilidades das crianças. A partir da observação das atividades lúdicas, o professor pode identificar avanços na linguagem, na resolução de problemas, na socialização e na expressão criativa, elementos centrais para uma avaliação significativa.

A avaliação na Educação Infantil exige uma postura ética e respeitosa dos educadores. É preciso garantir que esse processo valorize a singularidade de cada criança e promova seu bem-estar e autoestima. Ao adotar práticas avaliativas inclusivas e reflexivas, a Educação Infantil cumpre seu papel de oferecer uma base sólida para o desenvolvimento integral e para a construção de uma aprendizagem significativa.

3 O PAPEL DO DESENHO NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

O desenho ocupa um lugar central na avaliação diagnóstica, especialmente em contextos educacionais voltados para a infância. Como uma forma de expressão natural das crianças, ele permite que elas transmitam suas ideias, emoções e percepções sobre o mundo de maneira espontânea e criativa. Por isso, o desenho é amplamente utilizado por educadores para compreender aspectos do desenvolvimento infantil,

incluindo habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

Através do desenho uma criança consegue se expressar evidenciando seus sentimentos, suas vivências e sua visão de mundo. Dessa forma, percebemos o desenho como um ato que faz parte do dia-a-dia da criança. Estando presente nos vários ambientes e nos diferentes objetos manuseados por elas como em brinquedos, livros entre outros (DERDYK, 1993 apud FERREIRA, 2015).

Na avaliação diagnóstica, o desenho oferece ao professor informações valiosas sobre o estágio de desenvolvimento da criança. A maneira como ela utiliza formas, cores e espaços revela indícios de sua coordenação motora, percepção visual e capacidade de organizar pensamentos. Além disso, os temas escolhidos para os desenhos e os elementos representados indicam interesses, experiências e o nível de imaginação da criança, aspectos fundamentais para planejar estratégias pedagógicas personalizadas.

O desenho também é um recurso eficaz para identificar possíveis dificuldades ou desafios enfrentados pela criança. Traços como a ausência de proporção, hesitação no uso de cores ou o predomínio de temas específicos podem apontar questões emocionais ou pedagógicas que precisam ser abordadas. Assim, ele atua como um mediador para o professor entender melhor a criança e oferecer suporte adequado.

Outro benefício do uso do desenho na avaliação diagnóstica é o fortalecimento da relação professor-aluno. Quando o professor valoriza os desenhos das crianças e incentiva a conversa sobre suas produções, cria um ambiente de confiança e respeito mútuo. Isso não só facilita o processo avaliativo, mas também contribui para o desenvolvimento emocional da criança.

Ao desenhar a criança aprimora seu processo criativo, aumenta sua potencialidade de expressão, inventa e experimenta suas ideias, desejos e sentimentos de várias formas evidenciando suas emoções e sua imaginação (PILLOTO; SILVA; MOGNOL, 2004).

É essencial que os educadores interpretem os desenhos de forma

ética e sensível, evitando julgamentos precipitados. O desenho deve ser visto como um ponto de partida para a compreensão do universo infantil, e não como um diagnóstico definitivo. Com essa abordagem, ele se torna uma poderosa ferramenta pedagógica para promover uma educação mais acolhedora, inclusiva e significativa.

4 DESENHO E INCLUSÃO: UM OLHAR SENSÍVEL PARA A DIVERSIDADE

O desenho ocupa um papel central na avaliação diagnóstica, sobretudo no contexto da educação infantil. Por ser uma forma de expressão natural e espontânea, ele permite às crianças comunicarem suas ideias, emoções e percepções sobre o mundo.

Esse recurso, amplamente valorizado pelos educadores, é utilizado como ferramenta para compreender diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

Ao analisar os desenhos, os professores podem obter informações valiosas sobre o estágio de desenvolvimento de cada criança. Elementos como formas, cores, tamanhos e organização espacial oferecem pistas sobre sua coordenação motora, percepção visual e capacidade de planejar e organizar pensamentos.

Para a criança o ato de desenhar possui significado de expressar através de seu desenvolvimento motor toda sua relação com o meio social no qual ela está inserida (FERREIRA, 2015). Assim como para os povos primitivos, o desenho é para as crianças um meio de manifestação dos sentimentos, dos medos, das alegrias onde aos poucos ela percebe que tudo o que ela vivencia no mundo é facilmente representado por ela pelo desenho (FERREIRA, 2015).

Dentro desta perspectiva, os temas e elementos representados nos desenhos refletem os interesses, experiências e imaginação da criança, ajudando os educadores a planejar estratégias pedagógicas mais

significativas e individualizadas.

O desenho também funciona como uma janela para identificar possíveis dificuldades ou desafios. Por exemplo, traços imprecisos, escolhas repetitivas de cores ou representações desproporcionais podem sinalizar questões emocionais, sociais ou pedagógicas que merecem atenção.

De acordo com Moreira apud Ferreira (2015) enquanto a criança utiliza as diferentes linguagens como falar, cantar, brincar para se expressar. O desenho se aperfeiçoa na medida em que a criança se desenvolve as maneiras de se desenhar vão melhorando de acordo com as influências sociais, econômicas, biológicas e culturais além das suas próprias particularidades.

Assim, essa atividade não apenas apoia a compreensão do professor sobre a criança, mas também orienta intervenções mais eficazes e sensíveis.

Outra proposta positiva do uso do desenho na avaliação é o fortalecimento do vínculo entre professor e aluno. Ao valorizar a produção artística da criança e promover conversas sobre ela, o educador cria um ambiente de confiança e acolhimento. Essa interação incentiva a criança a se expressar mais livremente, favorecendo tanto o processo avaliativo quanto o seu bem-estar emocional.

Finalmente, é fundamental que os educadores interpretem os desenhos com cautela e empatia, evitando julgamentos precipitados. O desenho deve ser visto como um ponto de partida para explorar o universo da criança, e não como uma conclusão definitiva.

Quando utilizado de forma ética e reflexiva, o desenho se torna uma ferramenta poderosa para uma educação mais inclusiva, significativa e centrada na singularidade de cada aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação diagnóstica é uma etapa essencial no processo educativo, permitindo ao professor conhecer profundamente o perfil de cada aluno e

planejar estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades.

Nesse contexto, o uso do desenho como ferramenta avaliativa se destaca por sua capacidade de acessar aspectos cognitivos, emocionais e sociais de forma lúdica e espontânea. Por meio dessa prática, é possível promover uma compreensão mais ampla e sensível do desenvolvimento infantil.

Ao utilizar o desenho como recurso, os educadores têm a oportunidade de observar não apenas os produtos, mas também os processos envolvidos na criação. Essa abordagem valoriza o protagonismo da criança e oferece uma visão detalhada de seu desenvolvimento, possibilitando intervenções pedagógicas mais significativas. A análise dos desenhos pode servir como base para um diálogo construtivo com as famílias, fortalecendo a parceria entre escola e comunidade.

Entretanto, é imprescindível que os educadores adotem uma postura ética e criteriosa na interpretação dos desenhos, evitando julgamentos precipitados ou conclusões rígidas. Cada produção artística deve ser entendida dentro de seu contexto, levando em conta a singularidade de cada criança. Assim, o desenho se consolida como uma ferramenta de apoio, e não como um diagnóstico definitivo, respeitando o direito das crianças de se expressarem livremente.

A valorização do desenho na avaliação diagnóstica reflete um compromisso com uma educação mais humanizada e inclusiva. Ao enxergar o desenho como um meio de escuta ativa e sensível, os educadores fortalecem sua prática pedagógica e contribuem para a formação integral dos alunos. Essa abordagem evidencia que a avaliação, quando bem conduzida, pode ser um poderoso instrumento para transformar a escola em um espaço acolhedor, criativo e inspirador.

BIBLIOGRAFIA

DERDYK, E. **O desenho da figura humana.** São Paulo: Scipione, 1990.

FERREIRA, L. **A importância do desenho na alfabetização de crianças.** In: ENCONTRO CIENTÍFICO E SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO, 5., 2015.
Anais. São Paulo: Unisalesiano, 2015.

PILLOTTO, S.; SILVA, M.; MOGNOL, L. Grafismo infantil: linguagem do desenho. Revista Linhas, Florianópolis, 2004.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

CULTURA ÍNDÍGENA NO CINEMA E NA TELEVISÃO BRASILEIRA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

DENIZE MAGNAGNO¹⁴

Resumo

Este artigo apresenta uma breve análise sobre representações de povos indígenas no cinema e na televisão brasileira com foco em artigos científicos que discorrem sobre a temática e em obras e personagens marcantes. A partir do referencial trazido e de um olhar em filmes e programas de televisão, o estudo apresenta algumas considerações e reflexões sobre como os artigos e as produções artísticas podem reforçar ou desconstruir estereótipos e narrativas históricas sobre as culturas indígenas. O artigo também explora o impacto destas obras no imaginário popular, o papel delas nas situações de ensino e aprendizagem, na educação e as possíveis contribuições para um aumento do conhecimento e do respeito pela cultura e história dos povos indígenas.

Palavras-chave: Cultura Indígena, Cinema, Televisão, Educação, Povos Indígenas

Abstract

This article presents a brief analysis of representations of indigenous peoples in Brazilian cinema and television, focusing on scientific articles that discuss the subject and on notable works and characters. Based on the references presented and a look at films and television programs, the study presents some

¹⁴ Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. E-mail: magnagnago@gmail.com.

considerations and reflections on how articles and artistic productions can reinforce or deconstruct stereotypes and historical narratives about indigenous cultures. The article also explores the impact of these works on the popular imagination, their role in teaching and learning situations, in education, and the possible contributions to an increase in knowledge and respect for the culture and history of indigenous peoples.

Keywords: Indigenous Culture, Cinema, Television, Education, Native People.

1 INTRODUÇÃO

Os povos indígenas são há muito tempo tema de curiosidade, exotização e apropriação nas representações culturais brasileiras. Tanto o cinema quanto a televisão moldaram e continuam moldando a percepção popular sobre esses grupos, que são apresentados, muitas vezes, de forma controversa, com visões estereotipadas, outrora simplistas, às vezes romantizadas ou até mesmo depreciativas. Nas últimas décadas, entretanto, vem ocorrendo uma mudança nessa narrativa, com obras que buscam dar voz às perspectivas indígenas, contextualizando suas lutas por terra e direitos, pelo reconhecimento dos seus valores culturais e de suas contribuições para a formação da cultura brasileira.

Desta forma, este artigo apresenta uma breve análise sobre representações de povos indígenas no cinema e na televisão brasileira com foco em artigos científicos que discorrem sobre a temática e em obras e personagens marcantes.

Seguindo a metodologia científica (LAKATOS; MARCONI, 1991) e a partir do referencial trazido nos referidos artigos e de um olhar em filmes como *O Guarani*, *Como Era Gostoso o Meu Francês*, *Caramuru: A Invenção do Brasil*, *Terra Vermelha* e *Tainá: Uma Aventura na Amazônia*, este estudo apresenta algumas considerações e reflexões, sobre as produções artísticas e como estas podem reforçar ou desconstruir estereótipos e narrativas históricas sobre as culturas indígenas. Este estudo também explora o impacto

destas obras cinematográficas no imaginário popular, o papel delas na educação e as possíveis contribuições para um aumento do conhecimento e do respeito pela cultura e história dos povos indígenas.

2 A REPRESENTAÇÃO INDÍGENA NO CINEMA E NA TELEVISÃO BRASILEIRA

O cinema brasileiro tem uma longa história de representação dos povos indígenas. No início do século XX, filmes como *O Guarani* (1911), inspirado na obra clássica do escritor José de Alencar, ajudaram a criar e sedimentar a imagem romântica de um índio herói que sacrificava sua identidade para se adequar aos valores ocidentais e eurocêtricos. Todavia, ao longo das décadas seguintes, essa visão foi e vem, aos poucos, sendo questionada e reavaliada, especialmente com o advento do Cinema Novo nos anos 1960 e 1970, e nas produções da década de 1980, que trouxeram uma abordagem mais crítica e política, como salientado por Da Silva (2014) ao afirmar que

surge no final da década de 1980 um novo cinema indígena, porém produzido por jornalistas, cineastas e antropólogos alinhados aos movimentos sociais indígenas e conscientes das representações estereotipadas que o cinema já havia reproduzido até então. Este movimento (...) não apenas construiu representações, mas possibilitou a apropriação do cinema por parte de diversas populações indígenas que o ressignificaram em instrumento político a serviço da luta pela demarcação de terras, da defesa dos direitos garantidos pela Constituição de 1988 e da autonomia de suas culturas. (p. 253)

Sobre a importância das produções artísticas nas situações de ensino e aprendizagem, Da Silva (2014) ressalta que “é fundamental que todos os estudantes tenham (...) domínio das linguagens reproduzidas nos principais meios de comunicação (...) e das abordagens (...) sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas que vivem no Brasil.” (p. 269)

Corroborando a ideia da controvérsia existente na abordagem da temática indígena em obras cinematográficas, Moreira (2023) e Pucci Jr (2004) destacam o filme *Como Era Gostoso o Meu Francês*, de Nelson Pereira dos Santos, como um exemplo marcante. Pucci Jr (2004) afirma que na obra, “a cultura indígena é tratada em pé de igualdade em relação à europeia.” (p. 121)

Ao retratar o encontro entre colonizadores europeus e indígenas, o filme explora as complexidades da interação cultural, destacando a resistência indígena e a violência colonial. Essa abordagem crítica contrasta fortemente com as representações anteriores, que frequentemente romantizavam ou desumanizavam os povos indígenas. Sobre este contraste, Pucci Jr (2004) destaca que no filme

se procurou construir uma representação cultural não comprometida com o etnocentrismo até então vigente no cinema brasileiro. (...) havia cuidado antropológico na reconstituição dos costumes indígenas, sem as usuais conotações negativas ou condescendentes que se concediam ao primitivo. (p. 120)

Já o filme *Caramuru: A Invenção do Brasil*, de Guel Arraes, é outro exemplo da ambiguidade que existe na abordagem da cultura indígena. Ao mesmo tempo que, segundo Pucci Jr (2004), no filme “os índios jamais se curvarão à cultura europeia, por mais que se fascinem com o que lhes surge como diferente” (p. 123), há, também, a presença de estereótipos.

Embora *Caramuru* seja uma crítica bem-humorada das narrativas coloniais e da formação da identidade nacional brasileira, ele também traz ideias pré-moldadas sobre os indígenas, quando, por exemplo, trata personagens, como Paraguaçu, de maneira cômica e superficial. Essa ambivalência ressalta os desafios de retratar minorias com respeito enquanto se brinca com convenções históricas e culturais.

Devido a direta correlação, aqui cabe destacar um artigo intitulado *Ensino de História e a Temática Indígena: o uso do cinema na sala de aula* (SANCHEZ, 2012), no qual o autor discorre sobre o ensino do respectivo componente curricular fazendo uso de uma obra cinematográfica.

Logo no resumo Sanchez (2012) afirma que seu artigo tem como objetivo, “discutir o potencial didático deste recurso e incorporá-lo ao ensino de história dos povos indígenas através da análise do filme Terra Vermelha”. (p. 96)

Num artigo de treze páginas contendo uma descrição muito bem detalhada do filme, é possível encontrar trechos nos quais a questão dos estereótipos fica evidente, segundo análise de Sanchez (2012), como mostram os fragmentos a seguir.

A filha do fazendeiro intervém e fala que os índios que estão ali por perto se alimentam de carne humana, o que na realidade é um dos estereótipos do indígena brasileiro. (p. 102)

Uma das cenas talvez colabore com o estereótipo do “índio preguiçoso”, quando Oswaldo é chamado para trabalhar, responde com desdém: “Pra quê?”. (p. 103)

Sobre o uso da obra cinematográfica em situações de ensino e aprendizagem Sanches (2021) finaliza sua análise afirmando que

O filme Terra Vermelha trata de assuntos do cotidiano dos grupos indígenas e vem ao encontro dos movimentos atuais sobre a luta pela terra, sobre a valorização das culturas próprias de cada grupo indígena do Brasil. Trabalhar este filme em sala de aula abre as perspectivas do ensino de História indígena e o uso do cinema como fonte histórica e recurso didático. (p. 105)

Ampliando esta discussão vale destacar um outro filme e mais dois estudos que abordam a temática, nos quais há o uso do filme na Educação e intitulados, respectivamente, de “Estereótipos e amorosidade na aventura de Tainá: abordagem ecossistêmica comunicacional e a representação do indígena amazônico” (BAPTISTA; RODRIGUES; LOPES, 2016) e “Tainá nas escolas: experiência da prática interdisciplinar” (XAVIER; DA SILVA; DO VALE, 2015).

No filme intitulado Tainá uma aventura na Amazônia (“Tainá uma aventura na Amazônia”, 2001), a atriz Eunice Baía interpreta Tainá, a

personagem principal. Tainá é uma menina indígena órfã, que vive na selva amazônica com seu avô já idoso. Com ele, ela aprende a história do seu povo, os segredos da floresta e a importância de cada ser vivo que faz parte do ecossistema no qual eles vivem. Ao longo da trama, Tainá vive inúmeras aventuras e acaba se tornando a guardiã da selva.

O primeiro estudo mencionado nesta parte faz, de acordo com um trecho do seu resumo, um

contraponto entre estereótipos e amorosidade, em relação aos indígenas amazônicos, a partir da análise do filme Tainá, uma Aventura na Amazônia (2001). Apresenta a realidade dessa comunidade, considerando a complexidade, a exuberância e a diversidade social, desconstruindo concepções etnocêntricas. (BAPTISTA; RODRIGUES; LOPES, 2016, p. 153)

Segundo seus autores, a escolha pelo filme citado se deu em função de que se trata de uma obra direcionada ao público infanto-juvenil, ou seja, porque é “na infância e adolescência” que “as descobertas marcam a formação de conceitos e preconceitos, estabelecendo parâmetros que levamos para a vida adulta.” (BAPTISTA; RODRIGUES; LOPES, 2016, p. 155)

Já o outro estudo procura, segundo seus autores, “estimular o sentimento de respeito entre os indivíduos e sua relação com a natureza por meio da realidade e ambiente amazônico tratado nos filmes.” (XAVIER; DA SILVA; DO VALE, 2015, p. 4771)

O artigo descreve projetos e práticas interdisciplinares em duas escolas do estado do Pará onde, a partir da exibição do filme, se promoveu situações de ensino e aprendizagem com estudantes do ensino fundamental, visando a disseminação de conhecimentos que possam levar a uma reflexão sobre a importância da floresta e de sua preservação.

Aqui, as três obras - o filme e os dois artigos - convergem para aquele ponto no qual, é através da Educação que a forma de agir da sociedade pode ser modificada para melhor. É papel da Educação e dos educadores a

materialização de situações didáticas nas quais sejam difundidos “valores, hábitos, conhecimentos e experiências que possibilitam uma transformação na sociedade e na relação homem-natureza”. (XAVIER; DA SILVA; DO VALE, 2015, p. 4777)

O uso de obras, filmes, livros, artefatos indígenas, artesanatos e outros materiais que permeiam a temática, certamente torna as situações de ensino e aprendizagem mais lúdicas, mais atraentes, mais palatáveis e mais ricas para os aprendizes. É por meio destas dinâmicas que os estudantes podem perceber que o seu modo de viver, agir e pensar não são únicos, e que as atitudes individuais e coletivas podem interferir na relação do homem com a natureza, tornando, desta forma, algo com que todos devem se preocupar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação dos povos indígenas no cinema e na televisão brasileira ainda enfrenta muitos desafios, mas também tem mostrado avanços significativos nas últimas décadas. Embora existam produções que revelam a dificuldade de abandonar completamente os estereótipos, filmes como Terra Vermelha e Tainá uma aventura na Amazônia mostram que é possível retratar os indígenas de maneira digna, complexa e relevante para as questões contemporâneas que permeiam a sociedade na qual estão inseridos e da qual fazem parte.

É importante salientar que somente um trabalho amplo e voltado para a conscientização dos jovens e da sociedade como um todo, que é um dos papéis da Educação, fará com que haja uma mudança definitiva em relação aos estereótipos. Aqui vale citar trecho Lamas (2017, p. 167) que em seu artigo que corrobora esta ideia afirmando que

Não despertaremos nenhuma consciência a respeito das necessidades atuais dos povos indígenas e nem contribuiremos para que os jovens estudantes reconheçam tais necessidades e direitos se não

alterarmos as formas de ensinarmos a história dos povos indígenas brasileiros. Nesse sentido, urge descolonizar os conteúdos referentes aos povos indígenas, fornecendo voz ativa aos mesmos, tornando-os atores principais, protagonistas de nossa história. (p. 167)

O uso do cinema e da televisão como ferramentas educacionais traz contribuições valiosas. Ao incluir a temática indígena em salas de aula e em situações de aprendizagem, essas mídias podem ajudar a moldar uma nova geração mais consciente e respeitosa em relação às culturas indígenas. Para que isso ocorra eficazmente, é necessário que o audiovisual brasileiro avance na representação justa e diversificada dos povos indígenas, oferecendo-lhes voz e protagonismo em suas próprias histórias.

BIBLIOGRAFIA

BAPTISTA, M. L. C.; RODRIGUES, A.; LOPES, R. Estereótipos e amorosidade na aventura de Tainá: abordagem ecossistêmica comunicacional e a representação do indígena amazônico. **Rizoma**, v. 4, n. 1, p. 153–165, 5 ago. 2016.

DA SILVA, A. A. História e cinema na infância: a história dos povos indígenas e o ensino da linguagem cinematográfica na escola. **História & Ensino**, v. 20, n. 1, p. 243–270, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LAMAS, F. G. A LUTA CONTRA O SENSO COMUM: considerações sobre a apreensão da história indígena em sala de aula. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 3, n. 8, 2017.

MOREIRA, M.; CORREIA, M. F. IMAGENS DE ÍNDIOS NO CINEMA BRASILEIRO: UMA ANÁLISE DO FILME COMO ERA GOSTOSO O MEU FRANCÊS, DE NELSON

PEREIRA DOS SANTOS. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras**, v. 3, 2023.

PUCCI JR, R. A representação do índio brasileiro na interface pós-moderna de cinema e TV.

Significação: Revista de Cultura Audiovisual, v. 31, n. 22, p. 115–129, 2004.

SANCHEZ, L. A. Ensino de História e a Temática Indígena: o uso do cinema na sala de aula.

Em Tempo de Histórias, n. 21, p. 96–108, 2012.

Tainá uma aventura na Amazônia. Tietê Produções Cinematográficas, , 2001. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XApwy8gVQWk>>. Acesso em: 25 ago. 2024

XAVIER, M. B.; DA SILVA, M. DO S. G.; DO VALE, R. S. **Tainá nas escolas: experiências da prática interdisciplinar**. Educere - XII Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Em: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE.

Curitiba: 2015. Disponível em:

<<https://silo.tips/download/taina-nas-escolas-experiencia-da-pratica-interdisciplinar?classId=685a3d25-0df3-4d59-bf97-2dcb45d99f54&assignmentId=883d5464-35df-47cd-b832-4af1383c8a1b>>.

Acesso em: 25 ago. 2024



FAUESP

Paulista - Universidade da Grande São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA